Año XXVIII—N° 435—Tomo XXVIII BUENOS AIRES, MARZO 31 DE 1909 Serie 2ª—N° 55

El Monitor de la Educación Comùn

ÓRGANO DEL CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN

El niño en la escuela necesita ser dirigido

«La libertad es funesta ó saludable según el uso que se haga de ella».

C. WAGNER—*La Vida Sencilla.*

En la práctica escolar, dos corrientes de ideas ó, mejor dicho, dos formas de procedimientos generales ó sistemas de educación, se disputan el campo de la enseñanza y que pueden sintetizarse en esta doble pregunta: ¿El niño alumno debe ejecutar sus *deberes* ó ejercicios prácticos en la escuela, bajo la inmediata dirección del maestro, ó en su casa, confiado á sus propias fuerzas y á la ayuda que puedan prestarle las personas de su familia?

Uno y otro sistema tiene sus partidarios decididos. Los de éste sostienen que el alumno que trabaja en su casa después de haber oído en la escuela las explicaciones del maestro, adquiere más independencia, aprende á *manejarse sólo*, en virtud de la suma de esfuerzos personales que realiza para vencer las dificultades que se le presentan y resolver las distintas cuestiones de su estudio.

Para reforzar esta tesis, argumentan sus sostenedores que el maestro no dispone de tiempo suficiente en la clase para enseñar á la vez, en un día escolar, la teoría y la práctica. En eso hay un poco de razón,

si bien más aparente que real, como veremos más adelante.

Cierto es que la escuela verdadera y completa será aquella de *doble turno*, pero no para diferentes alumnos, sino para los mismos, en donde por la mañana se estudie la teoría y por la tarde se ejecute la práctica correspondiente bajo la dirección de maestros especiales en cada turno y con no más de *treinta* alumnos en el aula. A ello hemos de llegar por la fuerza natural del progreso y cuando haya suficiente número de escuelas para satisfacer las necesidades apremiantes del analfabetismo.

Antes de pasar adelante, debo hacer notar, á fin de que no se le dé otra interpretación, que el empleo que hago aquí de la palabra *teoría*, es puramente convencional, para significar el estudio de los ramos generales é instrumentales, separándolos de los que requieren una ejecución manual, como la composición, escritura, dibujo, etc. Hago esta salvedad, porque en la escuela primaria casi puede decirse que la palabra *teoría* no tiene aplicación, por cuanto toda la enseñanza se da ó debe darse, á base de instrucción, observación y experimentación.

Pero volviendo á nuestro asunto: ¿En qué consiste la libertad, en el caso particular á que nos referimos? Desde luego, en la mejor posesión de la verdad y en la mayor facilidad que el hombre tiene no sólo para rosolver favorablemente el desenvolvimiento de su personalidad, las distintas situaciones de la vida, sino también para cooperar eficientemente á la realización de los fines de los demás.

Si esto es así, ¿con qué propósito y con qué ventajas se deja al niño librado á sus propias fuerzas, para que haga lo que pueda, sin orden y de cualquier manera?

Es evidente que el alumno ha de estudiar ó preparar lecciones y *hacer deberes*, entendiéndose por ésto último, las composiciones, narraciones, descripciones,

cartas, problemas, dibujos, mapas, caligrafía, bosquejos diversos, etc. ¿Pero cuáles y cuántos en la escuela y cuáles y cuántos en su casa?

He ahí una cuestión, en apariencia simple, pero que resuelta en un sentido ó en otro, puede determinar el éxito ó el fracaso de la educación.

Del niño que trabaja en su casa—se dice que allí tiene más comodidad y que, en el bienestar de la familia, puede *pensar* con más tranquilidad en la mejor ejecución de sus deberes. Pero, el niño sabe pensar ó es precisamente lo que el maestro y la escuela tienen que enseñarle, en primer término? Porque no hay que olvidar que el niño no es un hombre, sino un germen de hombre, por así decirlo, que tiene sus derechos, su ley, su justicia y hasta su moral propios. De consiguiente, sólo puede ser tratado como niño. Es un ser en evolución y es indispensable que el maestro la conozca, la *vea*, para seguirla, dirigiéndola.

Ahora bien. El niño en su casa, en el momento de ejecutar sus deberes ó es dirigido, en cuyo caso quiere decir que tiene hermanos mayores ó padres que le ayudan y corrigen en horas desocupadas ó bien trabaja por su propia cuenta, sin ayuda alguna.

En el primer caso la ayuda ó corrección es más bien perjudicial que saludable, por cuanto será deficiente si se trata del hermano mayor ó *demasiado buena*, si del padre.

Si, por el contrario, trabaja solo, los inconvenientes no desaparecen, aunque cambian de forma. No puede separar lo esencial de lo accesorio, lo principal de lo secundario y arroja al papel, de una sola vez, sin orden ni concierto, todos los conocimientos adquiridos, verdaderos ó falsos, sin contar la cantidad de tiempo y energías que pierde y los hábitos viciosos que adquiere para llegar á un resultado que estará muy lejos de ser ni aproximadamente el mejor, como lo comprueba más tarde al presentar su trabajo al maestro para la corrección.

Por otra parte, para que haya progresos en la educación—como en todo crecimiento—es necesario que los efectos se acumulen y para que esto ocurra, es indispensable que haya unidad en los métodos y en los procedimientos de tal modo, que la ejercitación se produzca en una relación de tiempo y de lugar y con la extensión, intensidad y cantidad que se desea para tales fines.

Además, es necesario dejar al niño algunas horas del día para que pueda dedicarse libremente á sus juegos, porque ellos son parte, quizá la más importante, de su vida y de su educación.

No es posible, tampoco, dejar de tener en cuenta las necesidades del hogar y de la comunidad en que el niño vive y se desarrolla. La escuela común es del pobre y natural es que el niño vuelva de ella diariamente para tomar las herramientas del trabajo y cooperar quizá brutal é inconscientemente al sostenimiento de la familia. Es su contribución de sangre.

Y si á ello se agregan las dificultades materiales que aquellos hogares ofrecen para que el niño trabaje cómodamente, tales como las travesuras de los hermanitos menores, la carencia de útiles y las frecuentes interrupciones de la madre que exige un mandado, se comprenderá que un niño en esas condiciones, no puede cumplir con los deberes de la escuela.

Y de ahí nacen empujadas por la fuerza de la necesidad, el odio á la escuela y al maestro, el embuste, el fraude, las *rabonas*. La mejor escuela y el mejor maestro, son aquellos que no mandan, ni obligan, sino que atraen y aunque parezca redundancia, educan por ellos mismos.

REYES M. SALINAS
Inspector Técnico

Buenos Aires, Marzo de 1909.

Didáctica

CAPÍTULO V

PERSONAL DIRECTIVO Y REGLAMENTOS

Mientras la reforma de los planes de estudios, ha malgastado la actividad ministerial durante más de doce años, y en tanto que últimamente la preocupación empieza á desviarse sobre el personal, nadie se preocupa hasta hoy de los directores bajo cuya dirección se encuentran precisamente éste y aquellos.

No se necesita más detalles, para deducir la absoluta superficialidad con que el problema docente fué encarado entre nosotros; pues ello ha sido como lanzar el barco á las aguas, sin preocuparse para nada de su piloto.

El reglamento de las escuelas normales, prescribe que el director será profesor normal con cuatro años de ejercicio; y tratándose de enseñanza facultativa, ello basta en realidad, porque es también necesario dar libertad de acción al gobierno en los nombramientos. De esta circunstancia puede depender muchas veces el hallazgo de una buena dirección.

Obedeciendo al mismo principio, el reglamento de los colegios nacionales deja á la discreción del gobierno el nombramiento de rectores, sin más condición

que la implícita en el artículo 3º, inciso 2º, [1] según la cual deben aquellos conocer las materias componentes del plan de estudios...

Por increible que parezca, esta cláusula fué objetada como una verdadera monstruosidad, á pesar de su lógica evidencia. Estamos tan acostumbrados á los rectores que toman el puesto en carácter de acomodo político, que exigirles el dominio de las materias cuya enseñanza deben vigilar y dirigir, espantó á muchos. Según se pretendió, el inciso transcripto imponía á dichos funcionarios un intolerable enciclopedismo; sin advertir quienes así afirmaban, que tal exigencia, enorme para los rectores, es normal para los alumnos, pues éstos deben salir del colegio poseyendo la tiránica enciclopedia.

Es indudable que el profesor se halla obligado á saber más que el alumno; pero quien domina generalmente las materias del plan de estudios, puede substituir discretamente al titular de una cátedra. No es otra cosa lo que el reglamento pide, á objeto de evitar en los estudios las siempre nocivas soluciones de continuidad.

He dado pruebas de ello en diversos establecimientos de la República, substituyendo catedráticos, sin ninguna preparación anterior, es decir, conociendo el objeto de la lección por pregunta directa á la clase misma; pues siempre creí que los inspectores, debían abonar con su ejemplo reglamentos y programas.

De todos modos, la resistencia á una obligación tan natural, prueba que el reglamento no podía ir más lejos; pero esto no quita que sea factible y necesario exigir á los rectores, otras condiciones para el desempeño de sus cargos.

---

(1) «Artículo 3º—Son deberes del Rector:

2º Asistir diariamente á las clases, á fin de informarse del puntual cumplimiento de los profesores, alumnos y empleados, *debiendo substituir en sus clases á los catedráticos que faltasen* y dividiendo este trabajo con el Vice-rector, sin perjuicio de anotar la falta al ausente».

La primera de todas ha de ser una prueba de competencia.

Creo, desde luego, que ella no debe consistir en un concurso, pues este sistema de opción no produce sino resultados muy medianos. Es un examen, y como tal sujeto á todos los inconvenientes de este resíduo escolástico. Su resultado será, en todo caso, de impresión sobre el ánimo del tribunal; sin contar con que la provisión de un puesto directivo en la enseñanza, no puede estar subordinada á fórmulas tan rígidas. Luego, la eliminación en un concurso de esta especie, significa siempre un fracaso que alejaría quizá sistemáticamente de la prueba á las personas de mayor mérito intelectual, poco dispuestas como estarían á comprometerlo en una función de resultados absolutos é inapelables.

Por otra parte, los tribunales constituídos para la provisión de una vacante determinada, son accesibles á consideraciones que, sin reportar una transgresión, pueden comprometer su rigidez; ó incurren en severidad excesiva para demostrar su independencia; con más que el hecho mismo de no ser sino uno el puesto, impone casi la obligación de eliminar el mayor número de candidatos.

Esta circunstancia, influye desastrosamente sobre los mismos, agravando la depresión mental y moral ya resultante de la condición de examinandos en competencia desdorosa para los más; de modo que el sistema, asaz malo para la provisión de cátedras, fuerá decididamente pésimo para el nombramiento de directores.

Hay que eliminar, pues, el concurso como prueba de competencia para la opción á los rectorados, reemplazándolo por un sistema permanente, que cada cuatro ó cinco años permitiera á los miembros del personal ó ciudadanos cualesquiera en ciertas condiciones, demostrar su competencia haciéndose acreedores á un certificado de idoneidad

Producida una vacante, el ministerio eligiría entre los poseedores de estos certificados, quien había de llenarla; conservando así su libertad de acción dentro de las garantías requeridas por la enseñanza.

Una comisión compuesta por dos inspectores del ramo y un rector, recibiría las pruebas, elevándolas con un informe al inspector general, quien expediría los certificados de aptitud. De esta resolución, podría apelarse ante el ministro.

El candidato requeriría como condiciones, la ciudadanía argentina, ó una residencia de diez años si fuera extranjero, agregándose en este caso, la posesión perfecta del castellano; pertenecer al personal docente, tener carrera universitaria ó profesión notoria en las ciencias y en las letras, cuya notoriedad probaría con los trabajos de que fuese autor, y sin que el periodismo pudiese figurar entre ellos (1). En este mismo orden: personal docente, carrera universitaria y profesión intelectual en las ciencias y en las letras, el ministerio daría preferencia á los titulados, cuando se tratara de proveer vacantes. La edad del candidato, no podría bajar de treinta y dos años ni exceder de cincuenta; pues precisa que al hacerse cargo de un colegio, lleve á su dirección bastante brío juvenil para imprimir entusiasmo á la enseñanza, y suficiente reposo para gobernar el establecimiento; sin contar la primordial condición de la firmeza, frecuentemente escasa en la excesiva juventud ó en la ancianidad.

Un rector muy joven, se expone á ser dirigido por círculos; anciano, es probable que su criterio adolezca de excesiva rigidez. Nada exige como el gobierno docente, mayor ecuanimidad y conciencia de sí mismo.

Precisamente por esta causa, he opinado siempre que sería bueno excluir á las mujeres de la dirección

---

(1) La razón es obvia. El ejercicio de esta profesión no requiere ningún bagaje científico ó literario determinado. La pluma y un poco de chispa, bastan con frecuencia. Y nadie sostendrá ciertamente que esto habilite para llegar á rector. Por lo demás, el periodismo es la profesión más accesible á las pasiones políticas.

de escuelas con personal numeroso, como las normales por ejemplo. Alguna excepción rarísima en las direcciones femeninas, no hace sino confirmar la generalidad abrumadora.

Las mujeres son comunmente impulsivas; carecen del sentimiento de la justicia; obran por afecto ó por antipatía. Su concepto del deber, cristaliza, por decirlo así, en fórmulas rígidas y automáticas. Su moral estriba más bien en un concepto de compostura física que de integridad espiritual. De aquí la intolerancia con que tienden á considerar toda falta como irreparable, así como el apasionamiento de sus juicios.

La mujer, más virtuosa corporalmente, es de espíritu menos moral que el hombre, porque siente menos la justicia, base de toda moralidad. De ahí su subordinación á los dogmas confesionales. Sus peculiaridades fisiológicas, imprimen á su carácter una visible desigualdad, con tendencias bien conocidas al autoritarismo pueril. Su veracidad escasa y su disimulo habitual, imposibilitan casi á su respecto el desarrollo de la subordinación afectuosa. Esta es mucho peor cuando tienen á sus órdenes personal masculino.

Viviendo con las otras en rivalidad permanente, motivos baladíes de elegancia ó de moda, un accidente de conversación, pueden enemistarlas quizá para siempre.

Así, las escuelas dirigidas por mujeres, están divididas habitualmente en círculos. El grupo predilecto de la directora, y el de la oposición; detestable gobierno escolar cuyos efectos no pueden ser más nocivos sobre los alumnos que lo sufren.

Por otra parte, las mujeres [1] pasan su vida intelectual en una semi-infancia que perpetuamente las induce á considerar como una demasía el acto de pensar por sí mismas. Necesitan siempre de un direc-

---

(1) Me refiero á las argentinas, naturalmente, creyendo que cuentan en el término medio de las mujeres de raza blanca.

tor de conciencia, padre, esposo ó confesor, resultando así para la escuela meros agentes de direcciones clandestinas.

La intervención sectaria en la enseñanza, contra la ley y contra los intereses bien entendidos de aquélla, obedece en gran parte á las direcciones femeninas. Sé de algunas escuelas, donde á pesar de la abolición de las penitencias, se prescribe á las alumnas en este carácter la confesión para redimir faltas de disciplina. En otras, es tácitamente obligatorio pertenecer á determinadas cofradías. La alumna que á ello se niega es despreciada ostensiblemente.

Contraviniendo principios higiénicos y pedagógicos, en cuya virtud se abolió la retención de los alumnos fuera del horario señalado para las clases, varias escuelas consienten la instrucción religiosa en estas condiciones; instrucción voluntaria, es cierto, pero á la cual es de mal gusto no asistir, comportando el decidido apoyo que le prestan las direcciones, una verdadera coacción moral.

Las mujeres son también más accesibles que los hombres al respeto de las convenciones mundanas, entre las cuales figura el culto como elemento de distinción social.

Ahora bien, las directoras no pertenecen como es natural á la clase pudiente. Son casi siempre personas de modesto origen, que por mérito propio las más de las veces, han conseguido sobresalir de su profesión, pero que desean por lo mismo elevarse en rango social; y como para ser «distinguidas», necesitan profesar el culto, exageran su devoción proporcionalmente á la falta de las otras condiciones que comunican lustre mundano, convirtiendo á las escuelas en centros de propaganda religiosa.

Cualquiera imagina lo que pasa con la enseñanza racional y la metodología científica, dirigida por personas en semejante estado de ánimo. A pesar de los programas y de la ciencia, el dogmatismo impera en

absoluto; el lujo excesivo de los trajes revela pronto que la preocupación mundana se ha substituído al entusiasmo escolar, y la verdad demostrada cuyo santuario es la escuela, cede muy luego el campo á preocupaciones de cofradía.

Sostiénese que restaurando el laicismo, las aulas de nuestras escuelas normales perderían la clientela de las alumnas ricas, ó de la llamada «gente decente», que en una democracia plutócrata como la nuestra, es simplemente la clase que tiene más.

No veo en ello inconveniente alguno. Las alumnas ricas, nunca llegan á desempeñar el magisterio, bien que aprovechen la gratuidad de la enseñanza, hasta graduarse algunas veces. Y la escuela normal no es un instituto de enseñanza común. Abandonadas las aulas por ellas, sobrarán niñas pobres para ocuparlas; lo cual está lejos de ser dañoso ni lamentable.

El objeto de la educación es, para la clase rica, preparar «señoritas», vale decir personas elegantes en cuya cultura predominen las llamadas artes de adorno puesto que su objeto en la vida se reduce á ser agradables; mientras que la escuela normal, debe, ante todo, preparar maestras. Aquello se obtiene mucho más en los institutos congregacionistas, que ciertamente no son gratuitos; pero la «distinción social» es un artículo de lujo, y los consumidores deben costeárselo con su peculio. (1).

Veamos, entretanto, en qué debería consistir la prueba destinada á certificar la competencia de los aspirantes á rectores.

El primer punto sería la inspección de un establecimiento, sucedida por dos críticas: una verbal, acto contínuo de terminarse la visita; otra metodizada en un informe. Así demostraría el candidato sus aptitudes para el gobierno educacional, no sólo en lo concerniente á la técnica, sino en cuanto al golpe de vista

(1) Véase el capítulo que trata especialmente de esta cuestión.

indispensable para resolver inmediatamente las dificultades que no admitan dilación. Esta prueba sería eliminatoria, dado su carácter fundamental.

Pasada satisfactoriamente, el candidato debería dar cuatro ó cinco clases, correspondientes á los diversos grupos de asignaturas: ciencias naturales, matemáticas y letras, con tema elegido por él y con preparación completa del medio escolar, desde el moblaje del aula hasta las instrucciones prácticas á los alumnos. Intervendría, además, en diferentes lecciones que los profesores del colegio donde se efectúe la prueba estuvieran explicando, sin conocimiento anterior del candidato, y limitándose la intervención á algunas preguntas ó complementos.

Una crítica sobre las instituciones docentes con atingencia directa á la enseñanza secundaria, constituiría el tercer punto, abarcando los programas, los reglamentos y las disposiciones ministeriales relativas á la disciplina de alumnos y profesores.

La prueba habría de terminar con un trabajo sobre metodología de uno de los grupos en que se hallan divididas las asignaturas; y tanto este punto como el anterior, serían defendidos por el candidato en acto público, para comprobar por este medio la originalidad de los trabajos presentados.

El fallo consistiría en el otorgamiento del certificado de idoneidad á los que resultaren competentes, sin más explicaciones ni comunicación de ningún género á los eliminados.

Formuladas así las bases para obtener buenos rectores, queda por examinar los reglamentos á que han de ajustar sus procederes.

El reglamento debe guardar relación con el plan de estudios, puesto que en lo concerniente á disciplina tendrá por objeto fundamental su aplicación.

Un colegio de estudios clásicos, no puede tener el mismo reglamento que otro de enseñanza integral, por el distinto carácter disciplinario que cada uno requiere.

Disciplina, en el concepto moderno que damos á la enseñanza, ó sea á la manera de investigar la verdad, no significa la imposición de un deber, sino la sistematización de los conocimientos. El respeto á la libertad de pensar, es incompatible con la imposición del deber por temor á determinadas consecuencias; siendo la libertad de razonar, la primera de todas las enseñanzas. Si el objeto del estudio es procurar convicciones explicativas sobre los fenómenos de la naturaleza y de la inteligencia, nada más nocivo para dicha operación, que las imposiciones del criterio ajeno; y cuando de élla depende la adopción del método en cuya virtud ha de seguirse ejecutando por el adulto, fuera ya de la escuela, su importancia se duplica. La conforformación de las inteligencias comunes, proviene de los primeros estudios; resultando generalmente que si éstos fueron dogmáticos, determinan en el adulto inclinaciones absolutistas de juicio y de concepto. Poco importa que el dogmatismo sea clerical ó liberal en unos y otros individuos; la tendencia mental es idéntica, y la general intolerancia de apreciación, de opiniones, de sentimientos, proviene en gran parte de la enseñanza dogmática.

La libertad de pensar, es todavía más necesaria en el desarrollo de un plan de estudios basado sobre las ciencias naturales, es decir, concebido con el método experimental que las caracteriza. Nada más extraño á este método que la coacción. La libertad en él es tan preciosa, que hasta la desaplicación debe preferirse al estudio emprendido por temor, imputándola en la mayoría de los casos al profesor y no al alumno. El amor á la naturaleza y á la investigación de sus fenómenos, es tan imperioso en el hombre, que salvo los degenerados ó enfermos de la voluntad, nadie rehusa cultivarlo. Encontrar la verdad, demostrarla por esfuerzo propio, es la operación más grata del espíritu. Recibirla impuesta, requiere generalmente una penosa sumisión. El movimiento natural y espontáneo del niño, es

desobedecer lo que se le ordena; y en cuanto al adulto, adquirida la costumbre de obedecer, podrá llegar al automatismo si se quiere, pero nunca la obediencia le reportará una satisfacción. Las mismas religiones la consideran virtud, pero en carácter de sacrificio á Dios.

Corresponde á la enseñanza dogmática, la obediencia, y de consiguiente el castigo y el premio: dos estímulos artificiales que subordinan la adquisición de los conocimientos, no á las satisfacciones superiores de la inteligencia, sino á la evitación de un dolor ó á la conquista de un placer. En ambos casos, el egoísmo viene á ser agente directo para la adquisición de la verdad. Tan monstruosa subversión, hace de la escuela una cárcel y del estudio una pena. Es este el mismo concepto del «mando» monárquico no del «gobierno» democrático; de la subordinación al Estado porque tiene la fuerza, no porque garantiza el derecho. Escuela vieja y viejas instituciones, todo es la misma negación de libertad.

Resulta, así, un contrasentido curioso, el de quienes siendo republicanos, sostienen, sin embargo, el dogmatismo escolar, como si el racionalismo en las instituciones—no es otra cosa la república, filosóficamente considerada, y de aquí la lógica con que el *Syllabus* condena el gobierno representativo—fuera compatible con el dogmatismo de los estudios que constituirán el criterio del futuro ciudadano. No se puede formar en la esclavitud espiritual, á los que mañana aplicarán por cuenta propia la libertad política. El desdoblamiento de la probidad en privado y público, es un cobarde sofisma que nos hace pagar muy caro nuestra clase gobernante, formada en la enseñanza dogmática y llamada á aplicar instituciones racionalistas. Su descreimiento en la libertad; su atonía ante los estímulos del bien público; su excepticismo ante las instituciones democráticas; su clericalismo decorativo y ateo, provienen de la misma

causa. La república ha menester de la escuela racionalista, como los árboles de sol.

La cátedra racionalista no requiere obediencia, sino interés y amor á la verdad. El premio y el castigo son para ella un estorbo en vez de un auxilio. Menos que necesitarlos, los rechaza. El orden le resulta del placer que causa á los discípulos. Así, no necesita imponerlo por la fuerza.

Al degenerado, al incorregible que es una excepción rarísima, lo separa del resto. Prefiere el sacrificio de uno al mal de todos en el servilismo del deber impuesto. Sabe que, por otra parte, dicho servilismo tampoco remedia el mal del enfermo. La terapéutica mental, jamás autoriza el uso de la fuerza.

Por medio de ésta, llegará á tenerse un colegio silencioso y uniforme. Nunca se lo tendrá satisfecho y alegre. No hay más que una alegría posible en el estudio: el dominio de la verdad por el esfuerzo propio. En él va implícita á la vez, la más alta moral que conocieron los hombres.

Basándome en estos principios, suprimí del reglamento las penitencias y quité á las promociones toda significación, directa ó indirecta, de premio ó de castigo.

Parece que en algunos colegios, ha resultado de ahí un desorden, consistente en que los alumnos dejan de estudiar cuando el promedio de sus clasificaciones les asegura el paso al curso superior. Quiere decir, entonces, que en esos institutos, los alumnos estudian sin interés científico y sin libertad. La cátedra y la dirección son defectuosas, siendo menester corregirlas.

La prueba es que en otros colegios no sucedió semejante cosa. No es ello culpa, entonces, del sistema de promociones. Si fuera así, éste produciría los mismos efectos en todas partes.

Descorazonados los rectores donde eso acontece, y buscando la causa del mal en la letra reglamentaria,

en vez de atribuirla á los propios errores, han pedido el regreso al sistema de los exámenes, sin ver que éste nada remedia tampoco.

Efectivamente: con el sistema del promedio, los alumnos no estudiarían al fin del curso, cuando hubieran ya asegurado su clasificación de pase; pero con el anterior no estudiaban durante todo el año, corriendo el albur de los exámenes con estudios sancochados en dos semanas.

Pasado el trance, nada quedaba de éstos; mientras con el otro sistema, ha debido estudiarse metódicamente, por lo menos hasta llegar al punto de pase. Por otra parte, si esos alumnos dejan de estudiar sistemáticamente, ello constituye una falta de disciplina, en cuyo caso puede suspendérselos, haciéndoles notar que su contumacia en la desaplicación les ocasionará la pérdida del curso, trocándolos en estudiantes libres, es decir sujetos al examen; todo lo cual debe agregarse al reglamento si se quiere darle mayor fuerza, y no obstante las amplísimas facultades disciplinarias concedidas al rector por el artículo 2º del mismo (apéndice 21); pues en cuanto á las promociones fué provisorio por tres años (artículo 214). Queda, además, la suspensión de exámenes establecida por el artículo 119, si tanto fuere menester.

No obstante, será siempre vana y retrógrada la pretensión de obtener disciplina por tales medios, como lo es en general la de conseguir efectos morales con procedimientos mecánicos; y el colegio que carezca de influencia docente sobre sus alumnos, jamás conseguirá nada. Lo contrario equivaldría á sostener que basta aprender de memoria los mandamientos de la Ley de Dios y el Código Penal, para ser virtuoso; pero hace dos mil años que la cristiandad aprende dichos mandamientos, sin regenerarse al parecer, pues la corrupción creciente, es un tema favorito de los púlpitos. Por otra parte, los pillos son los únicos que se saben el Código de memoria.

En virtud de su misma rigidez autoritaria—como que cada uno de sus artículos es una fórmula—los reglamentos no prevén sino los casos extremos, quedando así la vida normal de los colegios en la más plena libertad; pues así como el ciudadano no busca sino en casos excepcionales el amparo de determinado artículo constitucional, sin que diariamente necesite consultar la Constitución ni aplicar sus cláusulas expresas á todos los actos de la vida, el profesor y el alumno tienen la libertad de acción y de conciencia que el reglamento no puede quitarles.

Es necesario concluir cuanto antes con las ideas de coacción y de castigo que aun imperan en muchos institutos, y con las cuales se pretende aplicar un instrumento concebido bajo tan diverso concepto.

Dilucidaré ahora los puntos fundamentales de la cuestión.

Cuando se trató de reglamentar el pase, y aceptada en principio la supresión del examen, sostuve desde luego que lo mismo debía hacerse con toda clasificación. Bastaría, en rigor, que la dirección de cada colegio, de acuerdo con cada catedrático, declarase buenos ó insuficientes á los alumnos. Pero el reglamento mismo era una transacción con la realidad, puesto que existían directores y profesores muy defectuosos, en cantidad considerable. He aquí, por lo demás, la principal razón del reglamento mismo. Ante los abusos reconocidos y comprobados, cada vez que faltó á ciertos colegios el control de la superioridad, se optó por el mal menor, ó sea por el reglamento, tan inútil en principio como las clasificaciones. Pero repito que aquella fué ante todo una obra práctica; no la realización personal y sentimental de ideales pedagógicos.

En la nota que acompaña al Reglamento (apéndice 21) salvé el principio: «repugna á todo criterio recto la apreciación de una aptitud cualquiera por el método rígido de una escala numérica»; y cuando se trató de los exámenes, establecí la declaración previa de

aprobado ó *desaprobado*, antes de pasar á la clasificación. Aceptado el mal relativo, procuré disminuirlo todo lo posible, reduciendo la escala de clasificaciones en la forma que explica el citado apéndice 21. El da las razones matemáticas de la escala, así como las morales para la supresión del examen; y siendo inútil que lo repita aquí, me limitaré á recomendar su lectura.

Después de su primer ensayo, suscitóse una reacción contra dicho sistema, favorablemente acogida por las nuevas autoridades escolares.

Ibamos á ser el único país que readoptara el examen después de haberlo abolido, en virtud de esta consideración también singular: cuando por el sistema de las clasificaciones acumuladas, los alumnos llegan al punto de pase, dejan de estudiar, abandonando de hecho la enseñanza; pero como están obligados á asistir al colegio, so pena de quedar libres y por lo tanto sujetos al examen, esa concurrencia de alumnos que no estudian, compromete la disciplina.

Fácilmente se echa de ver que la argumentación proviene de los malos profesores.

Según ella, resulta desde luego, que los alumnos concurren á clase por obtener determinados puntos no por el interés que haya sabido despertarles el maestro con su enseñanza. Ello equivale á confesar por consecuencia, que la tal enseñanza ha fracasado. El interés de pasar, sobreponiéndose al de aprender, revelaría en cualquier curso un abominable estado moral, cuya responsabilidad incumbe al maestro.

Entretanto, nadie contesta los argumentos formulados contra el examen. Para volver á él, no hay más razón que el concepto negativo y pesimista de que los alumnos no estudian al faltarles el interés de los puntos.

Pero bajo el sistema en cuestión, hay muchos profesores cuyos alumnos estudian con ahinco igual después de obtenido el punto de pase.

El hecho bastaría como demostración, si el tal sistema no suministrara expedientes hasta á los profesores muy medianos; pues con los enteramente malos, dicho se está que no hay método posible.

Todo el mal depende, en efecto, de un exceso de clasificación al principio. El profesor debe poseer la suficiente penetración psicológica y la cautela bastante, para graduar desde el comienzo del curso sus clasificaciones. Tarea nada extraordinaria por cierto.

Pero hay una objeción muy fuerte en apariencia. ¿Cómo deja el profesor de dar á sus alumnos tres y cuatro puntos cuando los merezcan?

La dificultad estriba en un doble error de concepto. Se toma al pie de la letra, por una parte, la equivalencia moral de las clasificaciones: el 0 es reprobado; el 1 insuficiente; el 2 suficiente, etc; olvidando que este se refiere á los exámenes como acto definitivo, pues en la apreciación parcial, tales sentencias son y tienen que ser relativas. En efecto, y aquí está el otro error indicado, es el profesor quien determina á conciencia el estado de preparación del alumnos, con el punto que le corresponde. Su justicia, por decirlo así taxativa, dependerá para el futuro, de la estrictez inicial. Los alumnos no le reclamarán puntos por comparación con otros profesores, sino con él mismo; dimanando de aquí los habituales comentarios: el profesor Fulano es estricto; Zutano es generoso. Para el buen gobierno de la clase, hay que ser estricto en materia de puntos. Como regla general, debe darse con gran parsimonia las clasificaciones de tres y cuatro; pues la justicia no estriba en el número de puntos que se dá, sino en la equidad de su distribución de acuerdo con los propósitos iniciales. Lo más corriente será, por otra parte, dada la inteligencia y aplicación comunes, que los alumnos lleven á clase una preparación insuficiente y suficiente; los buenos estarán en cantidad mucho menor, y los dis-

tinguidos serán excepcionales. El peligro del paso prematuro, queda, pues, conjurado, con aplicar esa regla humana á la justicia distributiva de la clasificación. El profesor debe apreciar además la aplicación de cada alumno, no por comparación con los demás sino relativamente á su esfuerzo propio (art. 137 del Reglamento); ello contribuirá de una manera notable á facilitar esa distribución parsimoniosa de la justicia. El alumno realmente «distinguido», no dejará de estudiar por haber obtenido tales ó cuales clasificaciones.

Pero es naturalmente más fácil y más simpático distribuir los puntos con generosidad. Nadie protesta de que le halaguen un vicio, pues ello comportaría un acto excepcional de virtud; y menos en el predominio instintivo de la infancia y de la adolescencia. El deber magistral impone exactamente lo contrario, y no hay buen profesor que no lo practique. Por esto sostengo que los reclamos para restaurar el examen y aumentar la escala de clasificaciones, provienen de los malos maestros.

Desgraciadamente, dado el criterio de distribución política con que suele otorgarse las cátedras, la comodidad de los malos profesores es entre nosotros un argumento. Por ello he discutido el punto con cierta extensión, á pesar de su trivialidad evidente.

Los colegios, repetiré una vez más, aunque se trate de una perogrullada, son para los alumnos, no para los profesores; y si por considerarlo una inmoralidad se abolió el examen, sin que nadie hasta hoy haya refutado tal concepto, volver á aquél con motivo de haber fracasado algunos profesores—muchos si se quiere—en un sistema bien practicado por otros, significa, á lo menos, una contradicción . . .

La escala de cero á cuatro, representa el mínimun de transación entre la estricta justicia de las apreciaciones y la realidad de las cátedras mal

desempeñadas (1). El examen es una inmoralidad que desnaturaliza los estudios y el carácter del alumno. La clasificación parcial es el único método eficaz para conseguir regularidad en la asistencia como quedó probado desde el primer momento. Sólo la habitual ignorancia del régimen docente, ha podido desconocerlo.

Para variar de tópico en el tema general, mencionaré otro detalle.

Hubo quien encontró injusto que se «castigara» con cero la ausencia de los alumnos, y ello sería así, si eso implicara, efectivamente un castigo; pero no es, bien mirado—sino la ausencia de clasificación; y todavía se transigió con las preocupaciones, eximiendo del signo en cuestión, á los que justificaran haber faltado por enfermedad (2).

La pérdida del curso, motivada por una serie de faltas, hizo también gritar á la injusticia. El amor paternal razonaba en esta forma: «Sobre haber estado mi hijo enfermo, todavía le *castigan* declarándole estudiante libre. . . »

No hay tal castigo, sin embargo, sino una consecuencia producida por la enfermedad y tan deplorable como ésta misma.

---

(1) Ya se ha dicho que entre las cinco apreciaciones de que consta, hay tres favorables al alumno (2, 3 y 4) contra una condicionalmente adversa (1) y una enteramente contraria: (0). Es en mi entender, el màximum de tolerancia posible, puesto que, en rigor, la clasificación debiera de ser suficiente ó insuficiente. La restauración del examen ha sido solicitada junto con restablecimiento de la antigua escala decimal, en la cual el alumno tiene nueve puntos favorables contra uno adverso. Y la lenidad de nuestros tribunales de examen sobrepasa todo cálculo. El objeto real de la restauración queda evidenciado sin vuelta. Lo que se quiere es volver á las antiguas «hornadas»; probándose con esto mismo, que el sistema de la clasificación parcial habíalas suprimido efectivamente.

(2) Tratándose de lecciones escritas en las cuales se interroga á toda la clase, y cuando el alumno no declare expresamente que no sabe la lección (art. 125). La chicana domina de tal modo nuestro raciocinio, que muchos profesores consultaron si debía clasificarse con cero á un alumno que contestaba disparates adrede. Porque como no declaraba *expresamente* su ignorancia....

Estos son, entre otros, los resultados de la moral procurada con procedimientos mecánicos.

Un alumno que ha faltado á cierto número de clases, queda imposibilitado para seguir el curso regular, como sus compañeros que han asistido; y aunque los padres crean siempre—respectable debilidad—que sus hijos son talentos excepcionales, es aquello lo que pasa con las inteligencias comunes para las cuales se reglamenta.

Puestas así las cosas, y no siendo posible que el profesor vuelva atrás por un sólo alumno con perjuicio de los otros, ó que se dedique á él especialmente con igual resultado para aquellos, la medida resulta de una inevitable fatalidad.

Además el promedio anual de las clasificaciones, se obtiene dividiendo las sumas de los promedios mensuales correspondientes á cada ramo, por el número de meses del curso: un dividendo váriable, que el alumno se encarga de aumentar favorablemente con clasificaciones, y un divisor fijo é inalterable.

Si se justifica las faltas á un alumno que no ha asistido durante un mes, por ejemplo, queda alterado el divisor, es decir reducido á siete meses, mientras para los otros continúa siendo de ocho. Verdad es que, durante ese tiempo, el alumno ausente no ha obtenido clasificaciones; pero también es cierto que éstas pudieron serles adversas, mientras la diminución del divisor, le resulta siempre favorable. Lejos de haberle causado daño alguno, las faltas vendrían á redundarle en provecho; situación por cierto más injusta que la del citado razonamiento paternal.

El Apéndice 21, dá las razones particulares de cada innovación reglamentaria. Aquí he atendido solamente á lo substancial y más criticado: la disciplina y las promociones. Con repetir que las clasificaciones diarias, convertidas en haber del alumno para su promedio de pase anual, triplicaron casi la asistencia á los colegios, reduciendo á términos insignificantes esta forma de la disipación estudian-

til (1) queda enunciado otro beneficio fundamental del sistema y concluídas las consideraciones reglamentarias en lo concerniente á los alumnos.

Poco hay que decir del personal docente, puesto que sus obligaciones son correlativas á las de los alumnos y tienden como ellas á asegurar una buena asistencia, base fundamental de su buen aprovechamiento; sólo que en este caso, como en el de aquéllos, la disciplina dependerá también, más de la autoridad moral que de las prescripciones escritas.

En cuanto á los rectores, bastará elevar sus sueldos que son muy bajos, asegurándoles al propio tiempo la posesión de la cátedra que el Reglamento les permite desempeñar, para ponerlos en aceptables condiciones económicas.

Las partidas para gastos internos deberán ser indicadas por la Inspección para cada caso y con el objeto único de costear las necesidades caseras del colegio; pues resultará más económica, más susceptible de control y más ventajosa para la calidad de los útiles de enseñanza, su provisión por cuenta directa del ministerio. Así lo tiene ensayado con éxito el Consejo Nacional de Educación.

LEOPOLDO LUGONES.

(1) La más grave de todas, puesto que implica la negación misma del estudio. Con el sistema del examen, es imposible combatirla; porque como todo queda fiado al azar de fin de año, no existe interés en asistir a clase. Con el otro sistema no hacerlo es ir sin remisión al cociente adverso ante el divisor inalterable. Hasta para la moral mecánica, es esto más ventajoso.

Poesías

JESÚS Y RENÁN

Al doctor José Ma. Ramos Mejía.

Cuando llegó Renán al Paraíso,
Después de accidentada travesía,
Ya el velo de oro de la luz caía
En los altos laureles del Cefiso:

Un gran querube conducirle quiso
Donde Jesús los niños bendecía:
«Dejad que vengan hacia mí, decía,
El débil, el inerme y el sumiso.»

El filósofo pálido y sereno,
Con noble unción, al ver al Nazareno,
Doblegó la rodilla reverente;

Como un lirio inefable alzó la mano:
«Ven á mí, buen bretón, eres mi hermano»
Dijo Jesús, y le besó en la frente.

Buenos Aires, Enero de 1909.

LOS DOS HÉROES

Al general Rafael M. Aguirre.

I

Era en el Sitio Grande y era en la nueva Troya;
Era en los tiempos épicos de las rudas hazañas:
Brown, el marino impávido, que arrolló en cien combates
Las naves enemigas y las hundió en el Plata,
Brown quiso ver al héroe de la legión heroica,
Que en episodio homérico, cuando no tuvo balas,
Con retorcidos hierros, con trozos de cadenas
Hasta la boca humeante sus cañones cargaba.
Brown quiso ver al héroe triunfal de San Antonio,
Al redentor de siervos, libertador de patrias,
Al caballero andante de camiseta roja,
Al fuerte justiciero de varonil mirada,
De dulce faz de apóstol, de voz como clarines,
De botas descosidas y de conciencia blanca.
Brown quiso ver al jefe de la legión terrible
Que no olvidó ni un día su fulgurante espada,
Y que en diez largos años de sitio y de miseria
Durmió unas pocas noches... cenó... cuando alcanzaba,
Y fuera, como el Héctor de la leyenda griega,
El dardo y el escudo de la urbe troyana.
Brown quiso ver al héroe de la ciudad famosa,
De la ciudad coqueta, de la ciudad gallarda
Que, cual un albo cisne hierático y esbelto,
Sobre el azul abismo tiende su cuello de ánfora,
Y combatió diez años contra la plebe innoble,
Contra la turba inícua, contra la chusma bárbara
De Oribe sanguinario, que afila sus puñales—
Calígula siniestro—para tronchar gargantas!

II

Como se atraen dos orbes en los profundos cielos,
Así los héroes se unen por atracción extraña;

La ley que los acerca reside en lo infinito,
Es fuerza para el astro, para los genios, alma.
Brown, no conoce al héroe sino por sus proezas,
Por la leyenda fúlgida que arrebató la fama,
Del caballero andante de camiseta roja
Que á los combates vuela, como á la cima, el águila;
Y quiere conocerle, y en una tarde obscura
Camina el almirante por la ciudad callada.
El héroe, habita lejos, en el suburbio humilde
Donde el silencio reina, donde la vida es lánguida,
Una casita pobre, que fué de anacoreta;
Un corredor angosto... un patio... algunas zarzas...
Golpea... no responden: la noche todo envuelve;
El almirante empuja la puerta y adelanta...
—Quién es usted? Qué quiere?—preguntan en la sombra;
—El almirante Brown, que busca la morada
Del bravo Garibaldi...—Yo soy (en la penumbra
Sueña el futuro jefe de los Mil de Marsala).
Un rápido silencio... Garibaldi prosigue:
—Yo soy el que usted busca, y habito en esta casa;
Solo siento, almirante, que no podamos vernos,
Porque no tengo aceite para encender mi lámpara...
—Entonces, conversemos—y los dos generales,
El que venció en los Pozos, y el que triunfó en Mentana,
Hablaron el lenguaje de antiguos paladines
En frases tan sencillas, como sus grandes almas,
Del destino de América, de la lucha de hermanos,
De la sangre vertida por ominosas causas,
Del honor, que ennoblece los bélicos andrajos,
De los laureles puros sobre la sien sin mancha...
La voz de los guerreros era vibrante y dulce;
Como rumor profético sonaban sus palabras...
Y la noche fué breve. Sobre las dos cabezas
Un vago nimbo de oro ciñó la aurora pálida...
Mientras el labio enorme de las ondas marinas
Besaba, en largo beso, las costas uruguayas.

Buenos Aires, Noviembre de 1908.

WAGNER

A mi amigo Pedro Goyena.

Oh Wagner! luminoso y pensativo
Y formidable soñador altivo,
Que hace vivir los dioses de leyenda
Y gemir á Tristán bajo la tienda,
Junto á Isolda, tristísima y amante.
Que el cisne impulsa de Lohengrin errante;
Que hace á Elsa soñar bajo la luna;
Y rugir á Wotan; que la fortuna
Canta de Parsifal, el caballero
Más puro que los lirios; que el certero
Dardo de amor sobre Tannhauser clava;
Que hace temblar á la Walkiria brava
Cuando Sigfrido heroico la encadena
Con el filtro fatal de la sirena;
—Filtro sutil que doma corazones
Y convierte en gacelas á leones!—
Oh Wagner! oh clarín que del Futuro
Las puertas abres al Destino obscuro;
Tú, que dás al bajel raudo que pasma,
Fugitivos contornos de fantasma;
Que hablas á Loreley sobre las ondas,
Peinando el oro de sus trenzas blondas;
Oro de nibelungos, oro trágico!
Oro rojo y funesto, ardiente y mágico!
Oh Wagner! yo te canto, yo te adoro,
Idolo-Genio, y exaltando el coro
De mi agreste y gentil flauta pagana,
Mirra quemo en tu hoguera sobrehumana,
Y en homenaje lírico, á tí sólo,
El mirto ofrezco y el laurel de Apolo!

Buenos Aires, Octubre de 1908.

A CARLOS GUIDO SPANO

(En su fiesta onomástica)

¡Oh, viejo Aeda—joven por el alma y la lyra—
Sobre tu cabellera como una selva helada
Deshojará la gloria su guirnalda sagrada
Donde hay myrtos de Samos y rosas de Corcyra;

En tí, la voz antigua de Atica suspira;
Y en esta Edad, al éxito brutal esclavizada,
El noble verso esgrimes, como una ardiente espada,
Cuando las larvas triunfan ó la Belleza expira.

Desde el azul Egeo, donde solloza en vano
La olvidada Sirena, con religiosa mano
Esta ánfora conduje hasta tu claro cielo:

Sabor á laurel tiene el vino allí encerrado,
Y entre flexibles hiedras y acanto perfumado
Alza un verso de Píndaro el harmonioso vuelo!

Buenos Aires, Enero 19 de 1909.

EL POETA

Toda noble ambición arda y alumbre
En el alma infrangible del poeta,
Y que sea su verso cual saeta
De Alcides, peregrina hacia la cumbre.

Brilla en su frente resplandor de aurora,
Su antorcha al soplo hostil crece del viento,
Y al hondo porvenir su pensamiento
Tiende el ala aquilina y vencedora.

Sus negras hordas el dolor envía,
Hambre, exilio, miseria, angustia, espanto,
Más él en duro bronce graba un canto,
Que la herrumbre del tiempo desafía.

Rueda el arco de triunfo del guerrero,
Rueda el templo de mármol arrogante,
Y la voz de los hombre dice: ¡Dante!
Y la voz de los siglos dice: ¡Homero!

LEOPOLDO DÍAZ. (1)

Buenos Aires, Diciembre de 1908.

---

(1) **Leopoldo Díaz.**—Nació en 1862, en Chivilcoy. Estudió en los colegios nacionales de Mendoza y Buenos Aires, y en la Escuela Naval; en los cuales fué más tarde profesor de literatura y de historia.

Colaboró en los diarios principales—«Tribuna Nacional», «República», «Libertad», «Razón», y fué redactor político de «El Nacional» en los últimos tiempos del gran diario fundado por Sarmiento.

Fué secretario de la legación y encargado de negocios del Paraguay á la edad de 22 años. Publicó entonces los primeros libros de versos *Fuegos Fátuos* y *Sonetos*.

Más tarde dió á la publicidad los volúmenes *Bajo Relieves; Poemas; Traducciones;* y los cantos *La Cólera del Bronce* y *En la Batalla,* que provocaron una polémica con el inolvidable Miguel Cané.

Nombrado en 1897 cónsul general en Suiza, dió á la publicidad en la ciudad de Ginebra su volumen de poemas griegos *Las Sombras de Hellos,* dedicado al maestro José María de Heredia, quien le dirigió una bellísima carta en la que decía: «Esta bella dedicatoria es para mí tanto más preciosa cuanto los versos que ella precede son de un giro á la vez magistral y clásico, de un color y de una sonoridad soberbia», y el maestro Giosué Carducci, que le envió sus obras completas con una dedicatoria honrosísima, la juzgaba en estas palabras: «Las Sombras de Hellos», en sus vaporosos y elíseos reflejos, tienen esplendores maravillosos de poesía moderna.»

En 1906 dió á la publicidad su último libro *Atlántida Conquistada,* obra poética que encierra en síntesis todo el vasto poema de la conquista, y del cual nos hemos ocupado en números anteriores de «EL MONITOR», Estas dos últimas obras de Leopoldo Díaz, publicadas en Europa, han sido traducidas al francés, y han merecido los más altos y honrosos juicios de los maestros europeos, León Dierx, Henri de Regnier, Rémy de Gourmont, Eugenio de Castro, Maurice Barrés, Emile Verhaeren, Carducci, Heredia y otros, de Francia, Italia, España y Portugal.

El gobierno francés, á propuesta del embajador de Francia en Berna, Mr. Paul Revoil, ha condecorado á Leopoldo Díaz con las palmas académicas de oro, alta distinción que raramente se concede al extranjero. Y esta condecoración que sólo se concede á los artistas descollantes, en las distintas manifestaciones del arte, le fué concedida á nuestro compatriota, en 1907, cuando no desempeñaba ningún cargo oficial, lo que prueba que la había conquistado por sus obras literarias.

Leopoldo Díaz publicará próximamente en Europa, varias obras de largo aliento, entre las cuales citaremos las siguientes:

La traducción integral, en lengua castellana, y en verso del famoso libro de José María de Heredia: *Les Trophées*, que valió al maestro su entrada á la Academia de Francia.

Un nuevo volumen de Poemas griegos: *Las Anforas del Silencio* (segunda parte de *Las Sombras de Hellos).*

La traducción al castellano de los dramas de Henrick Ibsen: *Le petit Eyolp,* y *Les deux Communes,* vertidas á nuestro idioma, siguiendo la traducción francesa del conde de Prozor.

Un *Ensayo Crítico* sobre la Estética de Edgar Poe, con traducciones de los más hermosos poemas del grande é infortunado poeta norteamericano.

Inasistencias del personal docente

PERJUICIOS QUE OCASIONAN

Más estímulo para el maestro asistente

Indiscutiblemente, el maestro es poseedor de elementos que pueden contribuir con el ejemplo, á formar la cultura moral del alumno. Un maestro inteligente que emplee buenos procedimientos pedagógicos, intensificando la enseñanza patriótica; que asiste durante el año, todos los días, sin excepción, al cumplimiento del deber; que es un modelo de puntualidad; que su salón y sus registros pueden ser modelos de orden; que es correcto en sus modales y lenguaje; que cultiva los hábitos de prolijidad y aseo en los niños por los cuadernos de deberes y otros trabajos de la escuela es, evidentemente, considerado un factor que beneficiará el progreso moral del pueblo, inculcando ideas fijas, que adquiridas por el alumno, le han de determinar el norte á seguir, en las diversas manifestaciones de la vida. Me ocuparé en este artículo de la importancia de la asistencia diaria, por ser uno de los asuntos que más urgen corregir.

En primer lugar, cabe una distinción que debe hacerse, entre el maestro y otro empleado de cualquier orden. El maestro, aparte de la obligación reglamen-

taria de entrar y salir á determinadas horas, tiene por el ministerio de su cargo la obligación moral de hacer algo más; su presencia en la escuela es necesaria siempre, antes del toque de campana que anuncia la entrada de los alumnos á la clase, y debe, por consiguiente, terminada la tarea ordenar los útiles, ilustraciones, etc., de su aula, para hallar al otro día «cada cosa en su lugar». Un empleado de oficina, no debe á nadie enseñanza con el ejemplo; no tiene educandos que lo observan y que procuran imitarle; su trabajo puede atrasarse unos minutos, unas horas ó varios días, sin tener mayores consecuencias; pudiendo, por otra parte, ser reemplazado en cualquier momento; el maestro debe hallarse siempre, sin excepción, al frente de su clase dirigiendo y estimulando la labor diaria de sus alumnos.

Los directores de escuelas, á quienes más inmediatamente perjudican las inasistencias del personal por la responsabilidad que tienen sobre el éxito de la enseñanza en sus establecimientos, se quejan con bastante frecuencia del poco celo demostrado por algunos maestros en el cumplimiento del deber. Y la queja es casi general. En cualquier distrito, más de la mitad de las escuelas, pueden citarse como ejemplo de mala asistencia. El defecto, pues, existe y debe procurarse enmendarlo.

Las faltas de asistencia del personal docente son doblemente perjudiciales: primero, bajo el punto de vista de la educación moral de los alumnos, y luego por los perjuicios que ocasionan á la organización de la escuela.

No puede admitirse que al alumno no le interesen ni perjudiquen las inasistencias del maestro; la práctica demuestra lo contrario; hay padres de familia que cuando el maestro falta uno ó más días, no mandan

sus hijos á clase hasta que no tienen conocimiento de que el maestro ha vuelto á su tarea; y hay alumnos que se sitúan en la esquina de la escuela esperando la entrada del maestro y si éste no concurre, se vuelven á sus casas, cuando no resuelven permanecer en la calle esperando la salida de los compañeros. Por otra parte, aún cuando los que se citan fueran casos aislados, que no lo son, existe también el inconveniente para el maestro que de vez en cuando falta á clase, de no poder exigir á sus alumnos una asistencia perfecta. En los actos en que el niño puede ver, se educa más con el ejemplo que con la palabra. Y el maestro ¿puede exigir á sus alumnos una puntualidad y asistencia que él no tiene? Moralmente considerado, el hecho es imposible; las exigencias de cualquier orden, lo mismo en la escuela que en la sociedad, que sólo signifiquen una imposición, sin convencimiento propio, no pueden dar los resultados que se desean, y obligan á la aplicación de penas.

Consideradas las inasistencias bajo el punto de vista de la organización de las escuelas, debilitan también el orden propio á un establecimiento, y la regularidad en el trabajo diario se interrumpe.

Las escuelas de la Capital, que por causas del crecimiento rápido de la población, obligan á tener una inscripción numerosa que varía, en general, entre 500 y 1.000 alumnos, con un personal de doce á veinticinco maestros, según los casos, exigen al director muchas atenciones para el progreso de cada clase; y si ha de atender durante las horas del día escolar un grado, por falta del maestro, su tarea va reduciéndose contínuamente hasta desempeñar el cargo de celador. Cierto es que al director le queda tiempo fuera de las horas de clase para el estudio de los asuntos importantes, y que puede fácilmente transmitir sus instrucciones en las reuniones con el personal, pero el trabajo de cada maestro exige un contralor diario para ser directamente responsable de la escuela que se

dirige. Y tomo un caso concreto de los varios que existen en un distrito.

En una escuela que tiene á su frente un director laborioso é inteligente, apreciado por su personal quien no tiene inconveniente en manifestarlo, el número total de inasistencias en 1908 alcanzó á 254 sobre 16 empleados; de ellas, 134 corresponden al turno de la mañana y 128 al de la tarde, con ocho empleados en cada turno. Y ocurre, como en casi todas las escuelas, que el director y el vice no han tenido inasistencias ¿por qué no faltan los directores?.—Sencillamente porque tienen responsabilidad directa sobre el cumplimiento del deber de varios empleados, y este hecho les *impide enfermarse.*

Ocurre lo mismo en cualquier repartición pública; los jefes de oficina asisten diariamente al cumplimiento del deber; los empleados de menor jerarquía son los que faltan, porque se responsabilizan únicamente de sus personas. Pero el maestro, con un trabajo obligado de cuatro horas, no puede hoy quejarse de recargo de tarea; tiene tres meses de vacaciones y todas las fiestas libres.

Es muy frecuente en algunas escuelas, que las inasistencias en un día pasen de una, y en ese caso, el director toma á su cargo un grado, distribuyendo los demás alumnos entre los maestros asistentes, quienes se ven molestados por la presencia de un elemento en clase cuya preparación no está á la altura de sus alumnos, motivando á veces casos de indisciplina que no debieran producirse.

En los años que llevo desempeñando el cargo de inspector técnico, me he preocupado, dentro de las facultades reglamentarias, en conseguir por todos los medios á mi alcance, especialmente por el estímulo, una mejora posible en la asistencia de los maestros.

Afortunadamente ya no existen como en épocas anteriores, maestros que sin causa alguna faltaban setenta ú ochenta días en el año; la última reglamentación de inasistencias del Honorable Consejo, ha hecho que esas anormalidades desaparezcan de la escuela; hoy las inasistencias en general, se circunscriben entre 13 y 17 días por año; si se hiciese un resumen de las faltas del personal, es muy posible que el cincuenta por ciento de los inasistentes se hallara en esos números. ¿La causa? Existe una disposición humanitaria dictada por el Honorable Consejo, estableciendo que no se descontará sueldo al maestro cuyas inasistencias no pasen de quince días en el año, justificadas ó no; muchos maestros creen, y estoy cansado de oir la afirmación á los directores, que esa disposición da derecho al maestro para faltar quince días en el año, á pesar de la declaración hecha en la circular de Octubre 15 de 1907. (Véase el Digesto de Instrucción Primaria).

Y empiezan por tener dos ó tres faltas en los primeros meses, que se van repitiendo hasta llegar á un número aproximado á quince, en cuyo momento, como regla general, cesan las inasistencias porque empieza el descuento en el sueldo.

Existen en cambio otros maestros, cuyo número limitado forman la excepción, que después de muchos años de servicios suelen enfermarse de gravedad; y se aplica en este caso la misma disposición: quince días de licencia con goce de sueldo, descontándose el resto de las inasistencias. La reforma de la disposición, sería conceder licencia con goce de sueldo mientras durara la enfermedad, constatada en el domicilio del maestro por el Cuerpo Médico Escolar. Las enfermedades de uno ó dos días, no deben tenerse en cuenta para justificar inasistencias, pues un simple dolor de cabeza, ó una indisposición, en manera alguna imposibilitan al maestro para asistir al cumplimiento del deber.

Hubo un proyecto de resolución que tal vez no se llevó á cabo por razones económicas, estableciendo á cada maestro un derecho de inasistencia por ciertos días del curso escolar, número que podría agregarse en años sucesivos, y que llegaba al cabo de quince ó veinte á dar derecho á un año de descanso.

Examinado el proyecto á simple vista, era beneficioso para el maestro, pero no lo hubiera sido para la escuela si, como ocurre ahora, la mayoría del personal hiciese uso cada año del derecho de faltar un número de días.

Tal vez puede ocurrir que el crecido número de inasistencias de los maestros se deba en parte á la benevolencia de los directores, quienes al cumplir la disposición vigente de justificar faltas, hallen causa atendible en cualquier circunstancia. Y no puede ser ese el espíritu de la resolución. El director, como jefe responsable de la organización de la escuela, no debe justificar inasistencia, si no está realmente convencido de la causa que la ha motivado. Su exigencia puede llegar hasta no considerar válido el certificado de un médico particular, si á su juicio el maestro ha faltado para tomarse uno ó dos días de descanso. Y no alegándose enfermedad, las demás causas que pueden obligar á un maestro á faltar al cumplimiento del deber, están perfectamente determinadas por el reglamento, y la justificación sólo puede hacerse con documentos legales; otras causas imprevistas pueden presentarse muy rara vez, en determinadas escuelas y con un maestro, como excepción.

Los directores argumentan, en determinados cursos, que la justificación de inasistencia no constituye beneficio alguno para el maestro si existe la resolución de abonar el sueldo al que falte menos de quince días. Esta afirmación puede tener parte de cierto; pero lo es también que se justifican las

faltas con bastante facilidad. Sin embargo, inasistencia no justificada, no debía ganar sueldo, cualquiera fuera el número de faltas del maestro.

Y corresponde, desde luego, un estímulo justo al personal que no ha tenido inasistencias; pocos son hoy en cada distrito, pero su número aumentaría fácilmente si la asistencia diaria á la escuela fuera también una condición especial para figurar en cualquier lista de ascenso ó de otra comisión honrosa.

Al fin de cada año, podría publicarse en El Monitor una lista de cada distrito en la que figuraran los maestros que durante el año no hubieran tenido inasistencias, como ejemplo de contracción especial al cumplimiento del deber.

Los consejos escolares, por su parte, dentro de las facultades que les acuerda la Ley de Educación, podrían con notas ú otras recompensas dignas estimular al empleado asistente, apercibiendo á aquel que no hubiera cumplido en el año en la forma que corresponde.

En resumen, las reformas de orden material y moral que podrán aplicarse para mejorar la asistencia diaria de los maestros, podrán reducirse á las siguientes:

a) Como estímulo para el maestro que durante el año no ha tenido inasistencias:

1° Publicar su nombre en El Monitor.

2° Una nota de felicitación del consejo escolar.

3° Privilegio para figurar en cualquier lista de ascenso, si reune las demás condiciones reglamentarias.

b) Para evitar las faltas no justificadas:

1° Que los directores no justifiquen inasistencia sino tienen convencimiento real de la causa que la ha motivado, salvo presentación de un documento legal.

2° Toda inasistencia no justificada debe descontarse del sueldo mensual.

3° Las inasistencias injustificadas, en número mayor á tres por año, niegan derecho á figurar en listas ó ternas de ascenso.

4° Anualmente, los consejos escolares y la Inspección Técnica, llamarán la atención de los directores que justifiquen fácilmente inasistencias, y la de los maestros que hayan faltado sin causa justificada.

En las escuelas del consejo escolar 9°, no han tenido inasistencias durante el año 1908 los siguientes maestros, según los informes de los directores:

Escuela núm. 1, «Gregoria Pérez»: señoritas Ana Errasquin, Carmen Torres y señoras Arsenia G. de Costas y Leopoldina P. de Pereyra.

Escuela núm. 2: Señoritas Florencia León, Ederlinda Isola, Cristina Arias y señora Ana Rey de Sasso.

Escuela núm. 5: Señoritas Rosalía Traverso, Manuela Massa y Celia Durand Pombo.

Escuela núm. 6: Señorita René Calderón, (nombrada en Octubre de 1908).

Escuela núm. 9: Señoritas Eloisa Robredo, Celina Veyra y Agustina Veyra.

Al hacerme cargo del puesto de inspector técnico de las escuelas del consejo escolar 3°, he solicitado de los directores una lista de las inasistencias habidas en el mismo curso, habiéndose distinguido por su asistencia perfecta los siguien tes maestros:

Escuela núm. 3: Señorita Josefina Citarella.

Escuela núm. 4: Señoritas María Parel y Felisa Valdez.

Escuela núm. 5: Señoritas Argelia Mercado y Zulema Geminani.

Escuela núm. 6: Señorita Elvira Esteves.

Escuela núm. 7: Señorita María Coto Figueroa.

Escuela núm. 9: Señorita Gregoria Lasalle.

Escuela núm. 10: Señoritas Josefina Mazzoncini, María A. Sommaruga y Amalia Crou.

Escuela núm. 13: Señorita Concepción Parga (1 mes de servicio).

Escuela núm. 14: Señora Etelvina P. de Laguardia.

Escuela núm. 15: Señorita Isabel Sedano Acosta

Han tenido una inasistencia en el año las siguientes maestras del consejo escolar 6°: Señoritas Angela Villanueva, Sara Alvarez y señora María F. de Durruty, de la escuela número 1; señorita Nicasia Cardoso, de la núm. 2; señorita Esther Claramunt, de la núm. 6; y señorita Jorgelina Temperley de la núm. 9. En el consejo escolar 3°, se han distinguido por la misma causa, la señora C. C. de Cao y señor J. F. Sánchez, en la escuela núm. 2; señoritas Ida Mazzochi, Elmira Petré y Elida Pereyra, en la núm. 4; señora Celia M. de Moreira, en la número 5; señorita Bertha Lartigue, en la núm. 9; señorita Rafaela Sala, en la núm. 13; señor Lorenzo Moreno, en la núm. 15; señoritas Ana María Pérez y Querubina Gómez, en la núm. 16.

Esta Inspección espera que al finalizar el presente curso se podrá publicar una lista más numerosa de los maestros que durante el año no hayan tenido inasistencias, si el personal docente se convence de las ventajas que para el progreso de cada clase tienen la puntualidad y asistencia perfectas del maestro.

NICOLÁS TRUCCO,
Inspector Técnico.

Buenos Aires, Marzo de 1909.

"Flag Rush" en la Universidad de Columbia

Varias y antiguas son las costumbres que señalan la apertura del año académico en una Universidad norteamericana; pero ninguna de ellas es más curiosa y excitante que la denominada *flag rush,* presenciada por mí, en New York, el 27 de Septiembre de 1907.

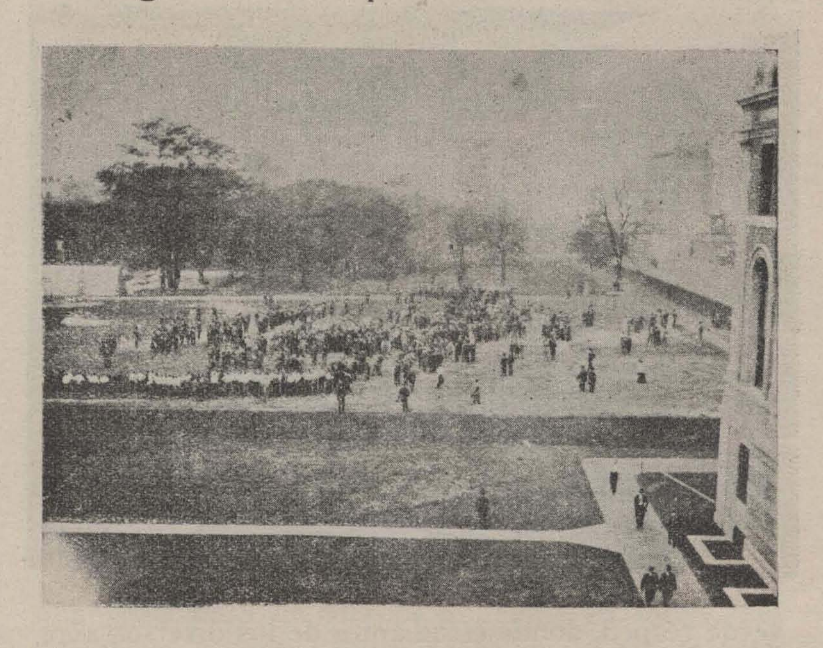
Para mejor imaginar el espíritu de esa costumbre, permítaseme presentar algunos cuadros.

En primer lugar, los lectores pueden ver una espaciosa terraza á la que se llega desde la calle por gradas ascendentes que conducen á la entrada de un hermoso edificio coronado por una magestuosa cúpula, cuyo frontispicio tiene una inscripción que informa sobre la fecha de la institución que dichos muros objetivan. Vése allí el interés que el rey Jorge II de Inglaterra demostró en el establecimiento de un centro educacional en lo que entonces fué una colonia inglesa y la ratificación subsiguiente de ese interés por parte de los ciudadanos norteamericanos.

En el centro de los escalones, como adelantándose á recibir á los que vienen, descansa una tranquila forma de mujer cuyo nombre es *Alma Mater.* Tiene en la cabeza una guirnalda de laureles y está invitando al mundo á venir y sentarse á sus pies y aceptar los conocimientos que ella da á todos aquellos que diligentemente los buscan. Alrededor, hállanse en grupos, muchos hombres y mujeres en el más brillante y

gozoso período de la juventud, con gran animación claramente manifiesta en cada rostro, mirada y movimiento. Muchos son los saludos entre viejos amigos y conocidos que no se han visto desde el último día del pasado curso, mezclados con presentaciones de nuevos estudiantes y visitantes, acto social en que las hermanas de los estudiantes toman una parte principal.

El segundo cuadro representa uno de los dormito-



rios de la Universidad, con cómodos *halls*, ascensores, galerías que traen á la memoria los viejos hogares ingleses del tiempo de los barones y ventanas con vidrios de color que evocan igualmente la cooperación inglesa en la obra. Subimos, y en pocos minutos nos encontramos en un cuarto de estudiantes, peculiar de las Universidades norteamericanas: un sofá junto á la ventana cubierto con almohadones y mantas: libros y papeles esparcidos en el piso descuidadamente. La persona que lo ocupaba, Mr. Whitin, nos recibió con

mucho afecto y presentó á Mr. Lund un joven inglés que después de haber viajado por la India, los Estados Unidos é Inglaterra, se hallaba estudiando en la Universidad. A indicación de éste fuimos al sexto piso para presenciar mejor la ceremonia y tomar fotografías.

En el tercer cuadro, nos hallamos mirando mentalmente hacia el espacio que está al Sur, cubierto de



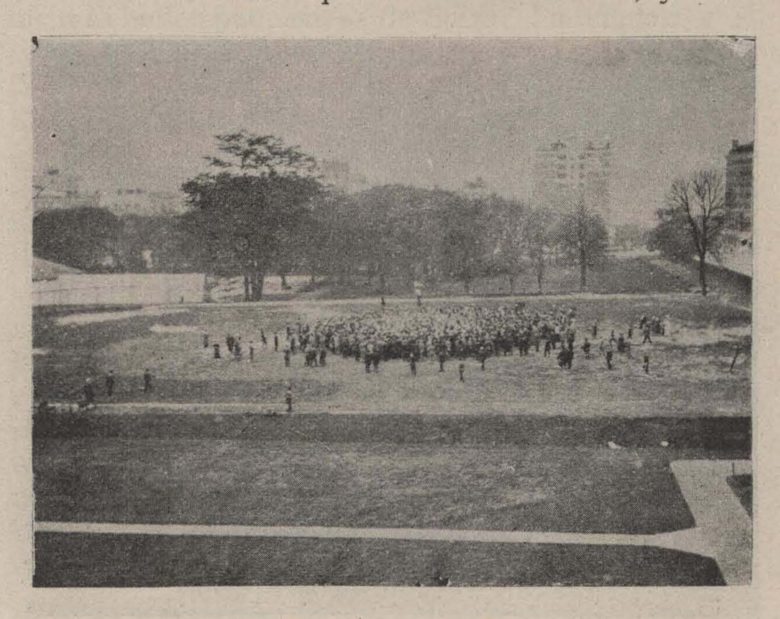
verde césped, donde estudiantes de los diversos años y visitantes esperan el principio de la lucha.

En el centro de la plazoleta está un alto y sólido poste de madera, con piezas adheridas de igual material que servirán de escalera. En la punta flamea una bandera con el número 1911, año en que los alumnos recién ingresados se graduarán.

Alrededor hállase una compacta y robusta masa humana. Es la esperanza de Columbia para el año que la bandera indica. Otros dos grupos de hombres situados en forma de la letra V, están con sus múscu-

los listos y tensos: los estudiantes de segundo año. A la derecha, hállase la biblioteca de la Universidad; á lo lejos, el rumor del tráfico indica á Broadway, la gran calle newyorkina, y en la izquierda, vénse el *tennis courts* y *base ball* en forma de rombos.

El cuarto cuadro es la escena más viva de todas. Las dos secciones de estudiantes de segundo año atacan reciamente á los que cuidan la bandera, y nada

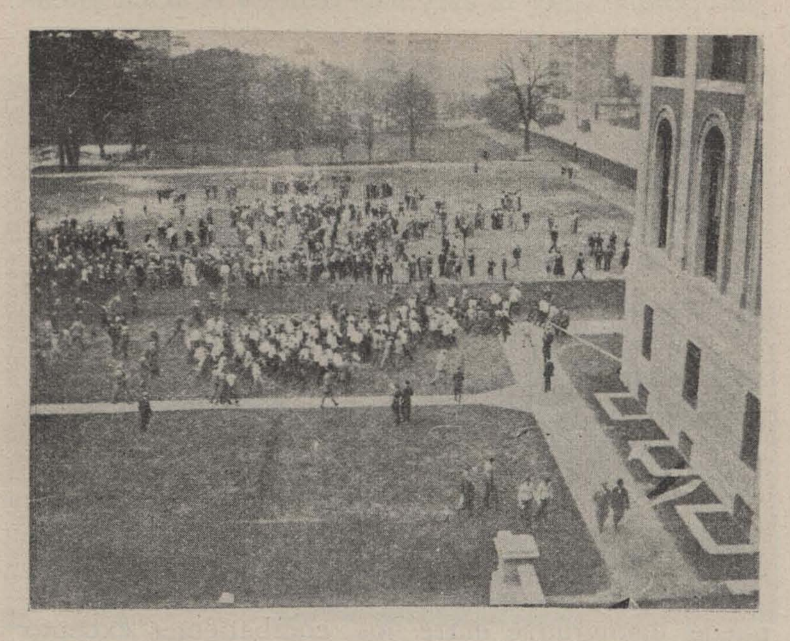


puede distinguirse entre los combatientes excepto una gran masa de cuerpos humanos en lucha. De cuando en cuando, el aire es atronado por el gran *yell* ó grito de Columbia.

Algo después, un hombre se levanta por encima de la masa en lucha y los espectadores permanecen en suspenso, por un instante, ansiando ver el resultado. Pero en pocos segundos, una docena de manos lo tiran hacia abajo otra vez. Casi símultáneamente otro par de manos agarra la escalera en medio de los vítores de la multitud y esta vez, con un supremo esfuerzo, un estudiante escala el poste, toma la bande-

ra y la sostiene en alto con frenesí, mientras sus compañeros luchan con los invasores que tratan de voltearlo y recapturar la enseña. Pero, al fin, terminan los cinco minutos fijados para la lucha y los alumnos de primer año llevan al victorioso en andas, fuera de la palestra.

De nuevo estamos en las gradas, frente á la Universidad. Las fuentes funcionan todavía y la gente se



mueve por todas partes. Pero cuán diferente es la multitud ahora! Unos estudiantes tienen sus vestidos desgarrados en las espaldas; las camisas de otros cuelgan en pedazos pequeños; muchos son los contusos; pero todos se hallan contentos, especialmente los vencedores. De repente, uno es arrojado al agua de la fuente en medio del alborozo de los otros. Pero, luego, siguen los conmovedores aplausos y vítores de la Universidad indicando el término de las hostilidades y la gente empieza á dispersarse en el mayor orden.

El sonido del órgano anuncia el servicio de medio

día en la Capilla; y no sé por qué razón su grandeza parece una apropiada conclusión de lo que puede llamarse la principal ceremonia de los estudiantes que se inician.

Curiosa es también la asociación de ideas que obliga hablar aquí del *yell* universitario.

Encontrábame en la terraza del Gutch situado en un escarpado cerro, bajo la dulce atracción de uno de los más bellos panoramas de Suiza. La ciudad y el lago de Lucerna, abajo; en torno, la orografía y valles á que han dado renombre el Rigi Kulm, el Pilatus Kulm y otros picos á cuyas cimas llega diariamente, en *furniculaires*, hasta desde los extremos del mundo, una corriente humana que huye del Estío ó pone una tregua á sus afanes; más lejos, y por encima de esos picos y valles de sedativos verdores, la línea de los nevados Alpes.

Nada interrumpía la contemplación de aquella belleza tranquila y magestuosa, á no ser el delicioso susurro de una floresta próxima, cuyos pinos, mecidos por el viento, hacían al aire más vigorizante con el olor de su resina. Más, de pronto, un breve, enérgico *yell* llama la atención de todos. Eran estudiantes norteamericanos que se hallaban en el segundo piso del hotel, á quienes reconocí sin ver.

Removiéronse todos mis recuerdos del gran país que acababa de visitar: los Estados Unidos. De nuevo oí el *yell* de los estudiantes en sus banquetes, juegos atléticos y otras ocasiones; otra vez ví, en la Convención de Cleveland, escuelas de New Orleans y otros puntos lejanos, cruzando el *hall* del hotel Hollenden, cuartel general de la Comisión Directiva, arrancando aplausos de la muchedumbre intelectual que las distinguía por su *yell*; otra vez observamos silenciosos á señoritas, estudiantas de New York, en crecido número, vestidas de blanco, regresar de *Startern Island*, cantando en coro su *yell*, al cruzar el puerto, desentendidas de los convencionalismos y exterioridades

del mundo; otra vez, por último, díjeme: parece que esta es la raza que va á vengar á Prometeo arrebatando al Cielo el fuego por el cual él fué encadenado!

Sentíme, al mismo tiempo, con pena, pero no sin esperanza, al acordarme del Austro. Es que *the flag rush* y el *yell* son una vívida manifestación del poderoso *espíritu* de la escuela y la Universidad; un santo y seña de las almas que se levantan para conquistar lo bueno, lo grande y glorioso; un encuentro de los espíritus, amoroso y ardiente, en la patria y en los ideales: todo lo cual aún no exteriorizan los estudiantes argentinos, cual si olvidasen que es su noble destino llevar la Nación á una altura y distancia tales que ningún pueblo la preceda sobre la tierra.

RAÚL B. DÍAZ.

Buenos Aires, Marzo de 1909.

Estudio de la naturaleza

FIN DE LA ESCUELA PRIMARIA.—ESTUDIO DE LA NATURALEZA.—LA OBSERVACIÓN COMO BASE.—ORDEN QUE DEBE SEGUIRSE.—LA ENSEÑANZA EXPERIMENTAL.—CONCEPTO DE LOS PROGRAMAS.—LA OBRA INICIADA EN NUESTRAS ESCUELAS.

La escuela primaria pasa actualmente por un período de franca evolución, que tiene por base la más elevada verdad científica y que considera al niño bajo el punto de vista de entidad social.

Este es el verdadero concepto de la escuela, tal cual lo entienden los pueblos que marchan á la cabeza del movimiento educacional. Por él se infiere que el fin primordial de la enseñanza es colocar al niño en condiciones tales que pueda actuar en la vida, interpretando la civilización actual, de manera que mañana pueda exigírsele su cooperación á la obra humana.

¿Cómo puede convertirse en realidad este fin? No es con los antiguos procedimientos de enseñanza, eminentemente teóricos, llenos de prejuicios, que preceptuaban que ésta debía suministrarse por medio de exposiciones escritas ú orales y en forma dialogística.

Sólo pueden esperarse positivos resultados, haciendo despertar en el niño un vivo sentimiento de simpatía por todo lo que le rodea y contribuye á hacerle grata la vida.

Nada mejor para ello que el estudio de la naturaleza, que constituye según J. BÁILEY «*más bien que un ramo determinado, una tendencia, una disciplina.*»

De todos los medios que puede valerse el educador para desarrollar en el niño el espíritu de observación, sin cansancio ni molestias, no hay otro mejor que el estudio de la naturaleza. Ella nos enseña á ver y nos demuestra que el hecho más insignificante, como la hierba, el árbol, el insecto que revolotea, son mundos de hechos maravillosos que se descubren en cuanto se aprende á observarlos.

Este estudio, en la escuela primaria, tiene por objeto los mismos seres, observándolos en su acción, espiándoles todas las manifestaciones de su vida.

Para que esta enseñanza dé resultados positivos, debe hacerse como dice *Dastre*, citado por Le Bon: al aire libre, en las excursiones, en las visitas á los jardines, parques, museos, galerías de historia natural, laboratorios, etc.

En otros términos, el estudio de la naturaleza debe hacerse en presencia de la naturaleza misma; solo así llena su fin educativo.—¿Cuál es el orden que debe seguirse?

Aun cuando la naturaleza no tiene una regla fija en la presentación de sus fenómenos, sin embargo, en ciertas épocas éstos se observan con más frecuencia. Por consiguiente, el verdadero plan á adoptarse sería realizar este estudio siguiendo las estaciones del año.

Nuestras escuelas, que comienzan á funcionar en el Otoño, deben empezar por el estudio de los fenómenos que lo caracterizan y que más llaman la atención del niño.

Así por ejemplo, en el reino vegetal, empezar por los frutos, hortalizas, semillas, caída de las hojas, utilidad de las mismas, etc.

En el reino animal, la emigración de las aves, ejemplos de previsión en los insectos; las hormigas, etc.

A esto puede agregarse la observación de los fe-

nómenos atmosféricos propios de esta estación, como las lluvias, su utilidad, nubes, vientos, etc.

En las demás estaciones, puede seguirse un orden análogo, tratando de dar al niño un caudal de conocimientos más bien reducido, pero que haya sido objeto de observaciones cuidadosas.

Así se ha procedido en algunas de las escuelas del Consejo Escolar 3º de la Capital, donde los alumnos presentaban á diario observaciones muy curiosas sobre germinación, siembra, vida de algunos animales, etc.

Esta clase de estudios, es amena y hecha con mucho cariño por los niños, como he podido observarlo personalmente.

De todo lo dicho se desprende que la enseñanza debe ser puramente experimental, pues es la única que puede enseñar á reflexionar, observar y razonar, porque pone al niño en contacto con la realidad.

Las fuentes originales y reales del conocimiento, no son los libros; es la vida misma, la experiencia, el pensamiento, el sentimiento, la acción personal. «Cuando un hombre así provisto—dice Blakie, profesor de la Universidad de Edimburgo—entra en carrera, los libros pueden llenar algunas lagunas, corregir bastantes negligencias, fortalecer muchos puntos débiles; pero sin la experiencia de la vida, los libros son como la lluvia y el rayo de sol caídos sobre un suelo que no ha sido abierto por el arado.»

Es dentro de este concepto general que se encuentran orientados los programas actualmente en vigencia, sintetizado en las dos notas que encabezan el programa de Ciencias Naturales, y que dicen así: «*Estudio hecho siempre á base de observación directa de las cosas y fenómenos, experimentos, excursiones al campo, fábricas, museos, jardines.*»

«*Sólo deben emplearse aparatos especiales de fábrica cuando no sea posible, sin ellos, dar nociones del fenómeno estudiado.*»

Amplio desarrollo tuvieron estas ideas en las ins-

trucciones dadas oportunamente por el Inspector Técnico General al personal directivo y docente de las escuelas.

Las mismas han ido abriéndose paso entre los maestros quienes, dándose cuenta de su importancia educativa, han encaminado su trabajo en ese sentido.

La labor realizada hasta la fecha, demuestra que está en sus comienzos; pero se lucha con dos factores adversos: en primer término, la inseguridad que acompaña á toda idea nueva, y en segundo, la falta de libros suficientes y adecuados que sirvan de guía al maestro.

Sería muy conveniente que se tradujesen algunos de los libros escritos especialmente para sus escuelas por los norteamericanos.

La doctora Ernestina A. López, entusiasta propagandista de la enseñanza práctica, después de poner en evidencia la bondad de los métodos aplicados en los Estados Unidos, en su corta estadía en la «Escuela Sarmiento», ha dado á la publicidad su libro «*La escuela y la vida*», que constituye un poderoso auxiliar para los maestros.

Lo mismo puede decirse de las numerosas publicaciones del señor Ernesto Nelson, Director del Museo Escolar, tendientes á orientar la enseñanza de la naturaleza en ese sentido.

En todas las escuelas se observa profusión de macetas con plantas cuidadas por los niños, cuyo desarrollo siguen con interés; colecciones de materias primas que se utilizan en las lecciones de cosas y que en la mayoría de ellas se encuentran prolijamente clasificadas, fijas en cuadros de cartón y acompañadas de croquis de las regiones que las producen, datos estadísticos de importación y exportación, etc.

También poseen viveros para insectos, construídos por los mismos niños, en los que espían todos sus movimientos y transformaciones; peceras, animales vivos cuidadosamente atendidos por los alumnos; estudios

especiales sobre germinación, siembra, herbarios; cuadros con observaciones atmosféricas hechas por los niños, etc.

Si á esto agregamos la frecuencia con que se realizan las excursiones escolares al Jardín Zoológico, Botánico, parques, fábricas, etc., con el objeto de observar animales, plantas, manufacturas, etc., podemos asegurar que el estudio de la naturaleza está encaminado por su verdadera senda y que por fin viejos ideales—pues en todo lo dicho no hay teóricamente nada nuevo—van camino de transformarse en hechos prácticos generalizados.

DR. TEODOSIO BREA,
Inspector Técnico.

Buenos Aires, Marzo de 1909

Teoría de la educación

Diversas escuelas.—Espiritualismo pedagógico.—Teoría de Cartesius (Descartes) Leibnitz y Comenio. -Empirismo pedagógico.—Teoría del indeterminismo ó libre albedrío.—Schopenhauer y la teoría del fatalismo.

I

Analizando las diversas doctrinas filosóficas en que se basa la ciencia pedagógica, encontramos dos conceptos fundamentales diametralmente opuestos. Uno atribuye á la educación un poder casi ilimitado mientras el otro le niega categóricamente.

El primer concepto es representado y sostenido por dos escuelas filosóficas adversas, denominadas una «espiritualismo pedagógico» y la otra el «empirismo pedagógico».

1. *El espiritualismo pedagógico* tiene su origen en la filosofía de Cartesius (1). Se llama también la doctrina de las ideas innatas porque admite y sostiene que en el espíritu humano existen ciertas ideas innatas.

Según Cartesius la educación es la única causa de la desigualdad intelectual y moral de los hombres. Al nacer, dice, todos los hombres son iguales, pues todos

(1) René Descartes (Cartesius), el padre de la filosofía nueva, nació en 1596, en La Haya (Touraine) y falleció en 1650 en Stokolmo. Sus principales obras filosóficas son: «Discours de la méthode», «Meditaciones de prima filosofía», «Principia philosophia» y «Traité des passiones de l'âme», etc.

vienen al mundo dotados de igual número de ideas, de fuerzas psíquicas y de aptitudes. Todos tienen las mismas facultades; sólo el ejercicio y la educación distinta de esas facultades de cada individuo, produce la enorme diferencia y desigualdad física, intelectual y moral que se nota entre los hombres.

Hablando de sí mismo Descartes afirma: «en cuanto á mí, nunca he creído que mi espíritu sea más perfecto que el de los demás» (Discours de la mèthode). Toda la diferencia entre él, filósofo genial y el más humilde contemporáneo consistiría, según él, solamente en la diferencia de método, sistema y procedimientos, aplicados durante el cultivo y desarrollo de las ideas y facultades, que al nacer fueran las mismas en todos los demás hombres.

Esta doctrina extraña encontró más tarde un entusiasta sostenedor y defensor convencido en el gran filósofo Leibnitz (1) quien admite el concepto de Descartes sobre la naturaleza humana. Es bien conocida la aventurada frase; «dadme la dirección de todas las escuelas de Europa y os daré á los hombres que quereis».

El mismo Comenio (2) «ese hermoso genio dulce, fecundo y sabio universal» como lo llama Michelet, tiene la misma opinión: mediante la educación puede realizarse la perfección ideal de la humanidad; todo depende del método.

2. *El empirismo pedagógico* llega á las mismas con-

---

(1) Gattfried W. Leibnitz, profundo filósofo alemán, nació en 1646 en Leipzig; fué graduado en 1663 doctor en filosofía en la Universidad de aquella ciudad, presentando como tesis «De principio individui» y después continuó los estudios de derecho en las universidades de Jena y Altdorf, donde fué graduado doctor en leyes. Falleció coronado de gloria inmortal en 1716 en Viena.

(2) Comenio (1592-1671), el fundador de la escuela moderna, el padre del método intuitivo, y el más grande pedagogo en el orden del tiempo, es de origen eslavo. Nació en Moravia de padres muy pobres; estudió la filosofía en la Universidad de Herborn (Nassau). Para poder apreciar esta gran figura pedagógica, sería necesario referir su vida llena de desgracias, sus viajes, su triste suerte de sabio perseguido, sin patria, sin hogar y sin fortuna. Las principales obras didácticas de Comenio son: «Didáctica Magna», «Janua linguarum reserata», «Orbis Pictus», etc.

clusiones, á pesar de no reconocer el valor científico de la teoría cartesiana.

El principal fundador del empirismo fué el gran filósofo inglés John Locke (1632-1704) que, con la fuerza de argumentación de un lógico y polemista, como pocos existen en la historia de la pedagogía, destruye todos los argumentos de los partidarios de las «ideas innatas».

Estos pretendieron «que por lo menos la idea de Dios es y debe ser innata», porque el espíritu humano, limitado como es, no puede por la experiencia, es decir, empíricamente, concebir lo desconocido, lo abstracto. Nuestro espíritu imperfecto no puede elaborar la idea de la perfección más absoluta (Dios). Además, dicen, debe ser innata, porque todos los hombres, sin excepción, tienen la idea más ó menos clara de la divinidad, sin haberla adquirido empíricamente.

Si la idea de Dios no ha podido nacer de la experiencia en el transcurso de la vida humana, ella nació juntamente con el espíritu. Y el hecho de encontrarse en todos los hombres normales, es la prueba más evidente, afirman, de que ella es un don innato del espíritu humano.

Otras «ideas innatas», según los espiritualistas, serían los axiomas, las verdades evidentes, como por ejemplo: «una casa no puede ser y no ser al mismo tiempo». Basta, dicen, emitir semejantes proposiciones axiomáticas para ser reconocidas y admitidas inmediatamente como verdades sin experiencia previa. ¿No es ésta una idea que existía ya elaborada en nuestro espíritu? preguntan los partidarios de las ideas innatas.

Locke razona contra esa teoría en el primer capítulo de su genial obra: Primero, no es cierto que aquellas ideas se encuentran en todos los espíritus normales. Las criaturas y los salvajes no las tienen. Segundo, si se sostiene que se encuentran también en las criaturas y salvajes pero sólo se manifiestan

más tarde cuando la razón empieza á funcionar, Locke contesta que esta argumentación no es seria ni convence á nadie pues juntamente con la razón aparecen también muchas ideas. Sería ridículo sostener que todas ellas son innatas.

En cuanto se refiere á la afirmación: «basta emitir semejantes proposiciones axiomáticas para ser reconocidas y admitidas como tales, es un criterio sin base, pues si preguntamos á un niño: ¿es verdad ó no que lo blanco es negro y que el pájaro es víbora?» se nos contestará inmediatamente: «no es posible que el pájaro sea víbora y lo blanco, negro».

Pues bien, siendo reconocidas inmediatamente como imposibles estas proposiciones, según el criterio mencionado; deben ser innatas. Y así sigue la serie de argumentos de un lado y del otro.

No quiero ir al fondo de estas discusiones sutiles. Me concretaré á observar que Locke y su doctrina empírica solo rechaza la teoría de las ideas innatas pero admite y sostiene que el poder de la educación es i imitado.

Admitiendo que todas nuestras ideas no son innatas sino que vienen de la experiencia, por los sentidos, y que nada existe en el intelecto sin que haya estado antes en los sentidos, el empirismo sólo dá á la educación una base más científica. En lo demás, su conclusión pedagógica respecto al poder ilimitado de la educación, en nada difiere de la sostenida por la doctrina espiritualista de Cartesius y Leibnitz.

Esa conclusión no se encuentra tan categórica y explícita en Locke, pero fué bien formulada y aclarada por un eminente discípulo suyo, Helvetius. El parte de dos proposiciones fundamentales: *a*) nada existe innato en el espíritu humano; *b*) de este punto de vista todos los hombres nacen iguales.

La igualdad de los hombres, según los cartesianos, consiste en un patrimonio espiritual (de ideas innatas) igual en todas las personas. La igualdad natural, se-

gún el empirismo de Helvetius, consiste en una completa pobreza de patrimonio espiritual innato.

Esta es la teoría de la célebre *tabula rasa.*

El espíritu humano nace como un papel en blanco sin tener nada apuntado en él. La educación, las influencias del medio ambiente se encargan de anotar paulatinamente en ese papel en blanco,—*tabula rasa*, todo lo que las circunstancias determinan. Y de ahí nace la desigualdad posterior de los hombres como resultado exclusivo de la educación.

Tanto Helvetius, como Descartes y Leibnitz sostienen, pues, que todo depende del educador, del número de las ideas y nociones que éste introduzca en el espíritu del niño; del método y procedimientos más ó menos sistemáticos que adopte en arreglar, combinar, multiplicar y seleccionar esas ideas.

El niño saldrá del molde del educador tal como lo haya hecho: un genio virtuoso ó un estúpido perverso, etc.

*
* *

He aquí el poder ilimitado de la educación, sostenido por dos doctrinas filosóficas distintas, adversas é irreconciliables: el *espiritualismo* de Cartesius y Leibnitz y el *empirismo* de Locke y Helvetius. Tanto una como otra tienen, á mi juicio, un concepto estrecho y deficiente respecto á la educación.

Al hablar de la naturaleza humana ellos no se preocupan sino de la *inteligencia* del niño, es decir, de la instrucción, exclusivo objeto de su educación.

Discuten, en polémicas ardientes, si existen ó no ideas innatas y sostienen, con superabundancia de argumentos, que de la combinación más ó menos feliz de las ideas—ya sean innatas ó adquiridas por los sentidos—depende el éxito ó el fracaso del educador.

Pero la educación no consiste sólo en el cultivo de la inteligencia. Los conocimientos, es decir, la ins-

trucción constituye la parte menos importante de la educación.

Cuando hablamos de la educación debemos pensar en algo más superior y más importante que la instrucción: debemos pensar en el cultivo y desarrollo armónico de todas las facultades del hombre, sobre todo debemos pensar en la formación del carácter, es decir, en la cultura del alma,—la única base segura de la virtud.

La cultura intelectual sola no basta: Hay en el mundo tantos hombres con la mente instruída y con el alma perversa! Seguramente en esos pensó el profundo Nietzsche al hablar de «la bestia de blondos cabellos de Borgundia!»

La parte fundamental del asunto es, pues, saber si la educación es capaz de *formar, según un plan dado ó determinado, el carácter del hombre*, instruyendo y cultivando á la vez su inteligencia. Según la doctrina herbartiana, la instrucción sólo debe servir como *medio* en un sistema de educación; *el fin* debe ser la virtud. Este es el problema fundamental de la educación.

II

En contraposición al concepto extremadamente optimista de los espiritualistas y empiristas que sostienen el poder «ilimitado de la educación, encuéntranse otras dos teorías de origen distintas, muy pesimistas: la del «libre albedrío» ó «indeterminismo» y la del «fatalismo». Ambas niegan la posibilidad de educar al hombre según un plan determinado, trazado de antemano.

3. Según la teoría del *libre albedrío*, «la voluntad del hombre es libre»; sus acciones no proceden ni obedecen á otras causas ó móviles más que á esa misma «libertad de la voluntad» que es su don innato del cual emanan todos los actos del hombre y gobier-

na todo su destino. Ella es *causa causarum*, principio de los principios...

El hombre se decide y obra de ésta ó de aquella otra manera sólo en virtud de su «voluntad libre», no porque así lo aconsejen las leyes de la razón ú otras circunstancias. Las mismas leyes de la razón y de la inteligencia proceden y obedecen al «libre albedrío».

Dadas las circunstancias y las causas, tanto internas como externas, aún no podrá saberse de antemano cómo lo va obligar á obrar su absoluta «voluntad libre».

De manera que la formación del carácter, es decir, la educación moral y hasta la intelectual misma, quedan libradas al capricho del libre albedrío. Todos los medios educacionales recomendados por la ciencia pedagógica serán ineficaces é inútiles: el hombre no modificará en nada su natural, ni adquirirá más *hábitos* que los que su «voluntad libre» le indique!

* * *

Como esta teoría tiene todavía numerosos adeptos conviene analizar detenidamente su valor científico desde el punto de vista de la educación.

Se ha dicho con razón que la mayor parte de las discusiones relativas al «libre albedrío» provienen de la acepción errónea y confusa que se da á estas palabras mal elegidas y peor empleadas: *libertad de la voluntad.*

La libertad de la voluntad ó la voluntad libre, etc., son asociaciones absurdas de palabras que no pueden emparejarse lógicamente; es como si se dijera *virtud cuadrada* ú otro absurdo. La expresión exacta y correcta es *hombre libre*, no voluntad libre.

Substituyendo esta última expresión por la única correcta, los argumentos que á nombre del libre albedrío se invocan contra la educación son insostenibles.

El hombre puede ser «libre» física, política y moralmente. En los tres casos su voluntad, por más libre que sea, obedece á móviles causales determinados, y puede ser dirigida en tal y cual sentido. Un ejemplo concreto y bastante sencillo de libertad física: el niño puede moverse libremente, jugar, pasear, etc. Su *deseo* le impulsa á hacerlo y lo hará siempre que tenga libertad. El «deseo» es, en este caso, uno de los *móviles causales* de sus acciones. La educación puede utilizar ese «deseo» del niño para realizar su obra. Todo depende de la habilidad del educador.

No creo necesario insistir sobre los móviles causales que impulsan al hombre á buscar su completa libertad política; este asunto pertenece más á la psicología social que á la educación propiamente dicha. Además la educación política de las masas populares tiene otros fines distintos de la educación individual que nos preocupa en este estudio.

En cuanto á la libertad moral, se invoca el libre albedrío muy á menudo para justificar ciertos errores, inconsecuencias, debilidades ó hechos intencionales. Como no es mi objeto extenderme en discusiones especulativas inútiles, me concretaré sólo á consignar las palabras de Mathias Claudius al respecto: «Del punto de vista moral—dice—no es libre el que puede hacer lo que quiere, sino el que puede querer lo que debe.»

«*Lo que debe*» hacer, de acuerdo con la ley moral, he aquí el móvil causal que determina y gobierna las acciones del hombre en el orden moral. Sólo con este criterio se puede hablar de la «libertad moral» á que tiene derecho todo hombre normal.

Se ve, pues, claramente que en todos los casos en que se puede hablar de la «libertad», no se entiende bajo ese nombre una acción sin causa; el principio universal de la causalidad queda inalterado. Lo que debe entenderse bajo la «libertad de la voluntad» es la falta de impulso interno ó externo en los seres in-

completos, no la imposibilidad de gobernar y dirigir la voluntad de los hombres normales.

4. *La teoría del fatalismo* es un enemigo más serio de la ciencia de la educación, pues la combate con argumentos proporcionados por la «teoría de la herencia».

Según el «fatalismo» el hombre se desarrolla fatalmente, en virtud de una ley inmanente é inherente de su constitución individual. El lleva en sí el germen de su individualidad futura y nadie puede impedir la marcha de la evolución que él tiene que seguir en su desarrollo.

Toda influencia externa que viniera á impedir ese desarrollo natural, más perjudicaría que perfeccionaría al hombre. La única «educación» posible, de acuerdo con esta teoría, sería la recomendada por Rousseau para su discípulo imaginario: Emilio. Pero Rousseau, con su «educación natural» hizo de Emilio un hombre incompleto y paradojal.

El representante principal del «fatalismo» es el filósofo pesimista Schopenhauer. (1) El sostiene con violenta intransigencia esta teoría y niega en absoluto que la educación pudiera modificar en algo el carácter del hombre mejorándolo y perfeccionándolo. Según él la educación moral mediante la instrucción ú otros medios, es una quimera.

---

(1) Arturo Schopenhauer, el fundador de la filosofía pesimista, polemista de fama universal y filósofo profundo, nació en Dantzig en 1733. Su padre fué banquero, su madre, Juana de Schopenhauer, célebre escritora. Estudió primero la medicina y las ciencias naturales en la universidad de Gotinga; pero su gran amigo el escéptico Schulze le aconsejó que se dedicara exclusivamente á la filosofía. En 1811 se trasladó á la universidad de Berlín, donde el filósofo Fichte enseñaba su doctrina idealista; en 1813 fué graduado doctor en filosofía en la universidad de Jena. Se estableció después en Weimar y publicó en colaboración con su amigo Goethe la teoría sobre «el origen de los colores». De 1814 á 1818 vivió en Dresde, donde publicó el primer volumen de su gran obra: «El mundo como voluntad y como representación», En 1818 Schopenhauer hizo un viaje de estudios en toda Europa y se estableció en Roma, donde permaneció dos años. En 1820 dictó un curso de filosofía en la universidad de Berlín. En 1831 abandonó Berlín y se estableció en Francfort, donde vivió hasta 1860, cuando falleció. Las obras filosóficas de este insigne filósofo son muy numerosas y casi todas han sido traducidas al castellano.

El hombre—dice—no puede modificar su carácter en ninguna faz de su vida. Todo lo que puede hacer es llegar á conocerse á sí mismo mediante un estudio prolijo y sistemático.

El carácter del hombre es *individual, empírico, constante é innato.* [1] De estos cuatro atributos, ninguno es favorable á la educación, dice Schopenhauer, porque ninguno se pone en su servicio sino más bien sirven de obstáculo serio para el educador. Así, por ejemplo, siendo el carácter del hombre «individual», las mismas causas producen efectos distintos de individuo á individuo. «Como el calor ablanda la cera, pero endurece la arcilla», una misma causa influye distintamente en dos caracteres diferentes. De ahí, deduce Schopenhauer, que no hay seguridad respecto á la eficiencia y los resultados de un método educacional cualquiera, si se aplica á más de un solo individuo, es decir, de un carácter, como generalmente se acostumbra á hacer en la educación común.

La tabla de salvación sería entonces la «educación individual». Pero tampoco en este caso puede el educador aplicar los métodos generalmente recomendados en los libros de pedagogía. Necesita métodos especiales, escogidos ó ideados después de haber estudiado mucho tiempo y detenidamente el «carácter empírico» del discípulo.

Aún así no podrá evitar el peligro y no podrá tener éxito en su obra, pues el «carácter es constante», es decir, nunca se modifica. Lo que parece ser una modificación desde la niñez hasta la edad madura—dice el mismo filósofo—no es modificación del carácter sino de sus manifestaciones externas. Lo que se modifica no es la naturaleza moral del hombre sino su inteligencia. Esta, sí, se perfecciona, adquiere conocimientos nuevos y puede servir como instrumento ca-

(1) Die briden Grand probleme der Etik (Schopenhauer).

da vez más efectivo para los «fines fatales» del hombre. Por esto, dice, yo admito que los flamantes reformadores hablen de la *instrucción del pueblo*, que es posible conseguirla, pero no de la «educación», pues no está en poder de los educadores realizarla, como tampoco pueden impedir que se realice.

El hombre tiene escrito su carácter en el fondo de su naturaleza individual es *innato*, no lo adquiere por vía educacional sino hereditaria.

Hé aquí la sentencia...

III

Para sostener su afirmación respecto al carácter innato del niño, Schopenhauer recurre á la teoría de la herencia psico-fisiológica.

Verdad es que el hijo hereda de sus padres y antecesores, ciertas disposiciones é inclinaciones buenas ó malas. Se sabe también que por vía hereditaria se transmiten ciertas enfermedades, algunas aptitudes, el genio; el talento, la locura, el temperamento, etc.

De ahí Schopenhauer deduce que se «transmite» también el carácter. Pero, heredar *disposiciones* é *inclinaciones* es una cosa y heredar el carácter ya formado, es otra cosa muy distinta.

Schopenhauer cree que el hombre nace virtuoso ó vicioso. Nosotros decimos, de acuerdo con la misma teoría de la herencia, que sólo nace con *inclinaciones* hacia el vicio ó la virtud, así como nace con disposiciones privilegiadas para la ciencia, la técnica, el arte, ingenio, etc.

Nadie nace sabio, ni técnico ó artista.

Esta es la teoría de la herencia psico-fisiológica, á la luz del concepto moderno, perfectamente de acuerdo con la *teoría de la evolución universal.* De ella no se deduce, lo que sostiene Schopenhauer, que el

padre pueda transmitir á sus hijos el carácter ya formado.

Si la humanidad no puede transmitir por vía hereditaria el *lenguaje*, siendo esta una facultad que ejercitó desde millares de años atrás ¿cómo entonces podría transmitir el vicio y la virtud que en ningún caso pueden tener un origen tan antiguo en el seno de una familia? Nacemos sólo con disposiciones para el lenguaje, pero no con el lenguaje mismo; y sin duda alguna todos nuestros antecesores han poseído esta facultad.

Si la ley de la herencia debe entenderse así como sostiene Schopenhouer, no es posible explicar porqué la humanidad pueda transmitir por vía deherencia *defectos* relativamente nuevos, mientras no puede transmitir directamente sus facultades más antiguas y más perfeccionadas.

No. La teoría de la herencia no se entiende así. No es sostenible que un padre ladrón procreará un hijo ladrón, sino sólo con inclinaciones y predisposiciones hacía el robo. Llegará á convertirse en ladrón, si las circunstancias permitieran que *ejerza* sus inclinaciones.

Mediante el *ejercicio* y la *repetición* se adquieren hábitos nuevos y se desarrollan las disposiciones é inclinaciones innatas (heredadas).

Por falta de ejercicio se pierden los hábitos y se aniquilan las aptitudes embrionarias.

El ejercicio metódico es, pues, un medio eficaz de importancia trascendental del cual haciendo uso constantemente, el educador podrá perfeccionar y desarrollar las buenas disposieiones de los educandos, transformándolas en hábitos permanentes y después en facultades. La falta de ejercicio es sin duda alguna la condición y el medio de extirpar y aniquilar las disposiciones malas, el germen del vicio.

Cuando afirmamos esto, estamos de acuerdo con la ley psico-fisiológica establecida por Darwin, para

explicar científicamente «el origen y la formación de las especies.»

Esto se puede comprobar también fisiológicamente.

El sistema nervioso crece, se desarrolla mediante ejercicios intelectuales, así como los órganos musculares se desarrollan mediante ejercicios físicos,—dice Carpentier. Y de acuerdo con la modificación de un órgano, se modifica también la forma del individuo; pues, con el ejercicio, el órgano crece, se desarrolla mientras por falta de ejercicio se atrofia.

En resumen: 1° negamos que el carácter del hombre sea innato y constante. 2° Afirmamos que el hombre nace sólo con *disposiciones* é *inclinaciones* hacia un cierto carácter, nunca con el carácter ya formado. 3° Aquellas «disposiciones» no se desarrollan fatalmente, sino cuando el hombre las ejercita y las cultiva.

DR. JUAN PATRASCOIU.

Buenos Aires, Marzo de 1909.

Enseñanza de la Aritmética

Al educar, se lleva el propósito de que un espíritu mediocre adquiera en pocos años la suma de conocimientos necesarios en la vida; de aquí, la necesidad de seguir el camino que ofrezca menor resistencia: el método.

En la escuela primaria, el niño recibe los productos sintéticos de la ciencia, muchas ideas, conocimientos sólidos en el menor número de palabras y demostraciones, conocimientos que aumentan cada día porque la ciencia avanza, tanto que hoy, el maestro elemental, enseña en seis años, lo que antes era el privilegio de academias y universidades.

El primer paso en la enseñanza de la aritmética, fué contar objetos parecidos.

Los salvajes de la edad de piedra, contaban hasta 2 ó 3; hacían grupos de 2 ó 3, siendo esto la base de su sistema de numeración.

Fué un adelanto cuando las tribus recurrieron á los dedos para contar, medio tan cómodo y natural, que vemos emplear aún á nuestros niñitos de 1er grado, procurando, no obstante, que lo olviden poco á poco.

Después de muchas generaciones llegamos á la notación escrita.

El sistema primitivo, consistía en trazar rayas sobre piedras, cañas ó palos; el egipcio como el romano, tenía símbolos para 1, 10, 100; los babilonios escri-

bían las mismas cantidades sobre ladrillos, en caracteres cuneiformes.

Los griegos del siglo VI antes de Jesucristo y los hebreos, emplearon las letras de sus alfabetos; las 9 primeras para los números de 1 á 9, las nueve subsiguientes para las decenas.

El sistema arábigo, que data de tres siglos más ó menos antes de Jesucristo, penetró un siglo más tarde en París, encargándose la imprenta de propagarlo en las escuelas donde se impuso por su carácter sencillo y generalizador.

Al uso de los enteros, siguió el de las fracciones.

Los egipcios escribían sólo quebrados que tenían uno por numerador.

Las ecuaciones simples, fueron tratadas por la humanidad, antes que las fracciones, cosa que se hace en el método de hoy, cuando se enseña al niño 1 + cuánto = 5?

La aritmética antigua fué definida «arte de calcular», mucho después: «la ciencia de los números y arte de computar».

La enseñanza de la aritmética durante la edad media no era popular; el vulgo no tenía conocimientos aritméticos y los claustros se encargaban de enseñarlos á las castas privilegiadas.

El descubrimiento de América, la invención del papel barato y de los tipos movibles, la industria y el comercio dieron otro aspecto á esta enseñanza, haciéndola más activa y popular.

Los libros se llenaron de reglas y definiciones que repetían maestros y alumnos, haciéndose una enseñanza memorística, donde se mataba el pensamiento por la palabra; hasta se escribieron aritméticas en versos, para buscar un método de fácil recordación.

Se emplearon tres siglos en discutir la manera de enseñar la numeración; inventose un procedimiento de aprender números y operaciones en 1° y 2° grado con objetos y no con cifras; las decenas y centenas

con cajas que contenían 10 ó 100 veces uno. El cálculo desempeñó también un papel importante como gimnasia mental.

Los procedimientos actuales son rápidos, la inducción es inmediata y la inteligencia no se gasta en investigaciones.

En el primer año de trabajo, la enseñanza comprende el manejo de los números, lo que se hace al mismo tiempo que el niño aprende á leer; antes de Pestalozzi, se daba después que el niño supiese leer.

Sería un absurdo anticipar conocimientos de unidades métricas, apreciaciones monetarias, divisiones de tiempo, en niños que no saben contar sino hasta 10, conocimientos en que se gastaría meses, no exigiendo sino horas, cuando el niño cursa los últimos grados de la escuela primaria.

Hoy se emplea en la enseñanza el sistema mixto-oral y escrito, sirviendo uno de apoyo al otro.

Se van tratando casi los mismos asuntos en todos los grados, pero cada vez con mayor intensidad y amplitud. El niño en primer grado aprende á sumar, en 3º efectúa cualquier clase de suma, nada debe dejarse en 4º grado si se quiere economizar el tiempo, combinando luego en los otros grados, mediante problemas de expresiones sintéticas, el mayor número de operaciones.

El sistema métrico, la aplicación de la aritmética á los casos de la vida, se enseña presentando el estante de las medidas de longitud y capacidad, adquiriendo el niño el significado de los nombres, ejercitándose en el empleo de unidades métricas. Los problemas comerciales ocupan hoy un lugar prominente en los textos y se adaptan al grado y capacidad del niño.

La aritmética, como toda asignatura, tiene su faz estética; es de este punto de vista que se la debe tratar y entonces el aprendizaje será un deleite, nunca un suplicio. Dando á la enseñanza un carácter entretenido y por lo tanto agradable al niño, se consegui-

ría despertar en él el amor á la asignatura; pero si le obligamos á atender puntos que no interesan, razonamientos que no están á su alcance, la enseñanza fallará y nuestros alumnos «asociarán» á la palabra aritmética la idea de fastidio.

El maestro siempre encuentra el medio de interesar á sus alumnos, cuando se trata de la numeración y operaciones en 1° y 2° grado; pero cuando llega el momento de la generalización en que no se cuenta con el auxilio de los buenos textos, debe entregarse á su propio ingenio.

En la metodología para transmitir las primeras nociones, se ha llegado hoy á la expresión casi perfecta de la sencillez y de la rapidez; por el contrario en la de los grados superiores, donde los problemas, el alma de la aritmética, no suelen reunir las condiciones que hacen despertar en el niño el amor á la enseñanza, llegan al caso de hacer substituir el método inductivo por el deductivo, como si se tratara de operaciones y no de problemas.

La habilidad del maestro, consiste en saber presentar pocas dificultades á sus alumnos en cada lección. «Ser claro y breve, no llevar el empeño hasta descu« brir reglas y definiciones por procedimientos engo« rrosos, es propio del maestro discreto».

Así, si después que el niño sabe lo que son décimos y céntesimos de la unidad, nos proponemos enseñárselos á escribir, lo haremos directamente escribiendo 4,69 (por ejemplo) y diciendo que los enteros y decimales se separan por una coma; á la izquierda quedan los enteros, á la derecha los decimales, que el primer lugar á la izquierda de la coma lo ocupan las unidades y que el primer lugar á la derecha de la coma, los décimos.

Haremos preguntas simultáneas de lo que acabamos de enseñar y luego mandaremos grupos de 6 ó 7 niños, para que escriban 8, 8; 96, 3 . . ., etc.

Al cabo de 20 minutos la mayor parte de la clase

escribe decimales; la adquisición es rápida y amena, se llega á la aplicación sin detenerse en reglas, se destina todo el tiempo posible en ejercicios variados; la tarea se hace fácil y entretenida.

Otras circunstancias contribuyen á la «sensación estética»: la comodidad del niño en el aula, la abundancia de pizarrones para llegar á la variedad de ejercicios; poca teoría y mucha ejercitación; números claros; planteaciones ordenadas; suficientes pasos en el razonamiento.

Cuántas veces habrá pendido de nuestros labios esta pregunta: ¿cómo haré para dar una buena clase? Si unimos á la preparación científica el conocimiento de los métodos, si inspiramos confianza á nuestros alumnos, si sentimos y hacemos sentir un noble entusiasmo por la asignatura y animados por el deseo del éxito, llevamos fijo el propósito de enseñar algo, el éxito será seguro.

Nuestras clases serán bellas si sabemos mantener el amor á la aritmética encadenando sus verdades, poniendo en relieve lo bello del razonamiento, presentando al niño la ocasión de sentir el placer que proporciona el descubrimiento mediante el propio esfuerzo; pero es necesario que el orden y la claridad presidan al trabajo y que las aplicaciones sean interesantes, variadas, al alcance intelectual del alumno.

La «sensación estética» es producida por la variedad de ejercicios, por la amplitud que se da á las lecciones, por el problema que se resuelve, por el fácil arribo á una solución, que parecía difícil, mediante combinaciones halladas con esfuerzos individuales. «Lo que es vulgar, lo que es divagación del punto á tratar, lo incoherente, lo difuso, no provoca sino hastío, aburrimiento y odio».

Lo hermoso del problema, que al verlo escrito en la pizarra no se sabe por donde empezar para solucionarlo y que mediante propio razonamiento lo al-

cance de un modo perfecto, vencer tales dificultades es propio del hombre y el niño se siente con orgullo de su labor.

ELEMENTOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA ARITMÉTICA: Para ningún maestro pasará desapercibida la acción que el viento ejerce en nuestros niños y los resultados que se obtienen de lo enseñado.

«Los que son maestros no deben enfadarse porque el sombrero ruede por la calle empolvándose, las que somos maestras no debemos lamentar un desperfecto en nuestro peinado, sopla al pampero y este viento hace á nuestros niños unas ricuras.

«Los veremos quietos, sentados en sus bancos, dirigir la mirada al frente con ansia de penetrar hasta el corazón de los objetos, levantar las manos para demostrar que su ignorancia no llega á lo absoluto; escribir con rapidez para evitar una repetición; ojos que chispean, se mueven y hablan el lenguaje del deseo, afiebradas voluntades que parecen no cansarse jamás, frentes pensativas inclinadas sobre el papel cual si fueran de un filósofo, inconscientes posiciones cómodas para el trabajo aunque incorrectas á los ojos del maestro; discriminaciones rápidas que nos dejan sorprendidos; positividad en los resultados; pulso firme en las rectas; claridad en la caligrafía; memoria singular en los términos, fluídez y precisión en la lectura, marcada atención; el maestro consigue interesar y lo que más halaga es una fuerte dósis de buena voluntad en los alumnos hacia todo lo que se les recomienda.»

Todo lo que se le enseñe será asimilado y ellos y nosotros nos retiraremos satisfechos de la labor del día.

«Los mismos alumnos en un día en que las veredas están resbalosas, los vidrios opacos, los espejos empañados, el aire tibio, dolorida la cabeza y el cuerpo dominado por esa irritabilidad nerviosa que produce el viento norte, ¡que desilución! no son las ricuras del pampero.

«En el patio se oyen gritos, dos pelean hasta sacarse sangre de la nariz, otros atropellan á los pequeños, los más se estiran la ropa, se gritan palabras fuertes; necesitan dos jarros de agua para aplacar la sed; tienen la mirada vaga, la tez pálida y lustrosa y un propósito: hablar siempre.

«Llevados al aula, empezamos por quedar desconformes con la formación; han transpirado; tienen calor; uno se sienta estirando las piernas, otro desabrocha su saco, aquella niña llora, la otra habla. Por fin se empieza la clase, suspendida cinco ó seis veces, para obtener la atención: números mal hecho, de 46 niños 20 olvidan el signo igual, escriben y borran tres ó cuatro veces, no hay la positividad halagadora de ayer en los resultados, al dictar se hacen repetir tres ó cuatro veces, explican lo hecho estrujando entre sus mismos dedos la lana del borrador; revolviendo un lápiz ó rompiendo en cien pedazos la tiza entera que conservaron al acabar de escribir.

«Una explicación del maestro y cuánto, cuánto cuesta conseguir atención: manos á la cara, piernas fuera del banco, hablan desde su asiento, el nervioso está inaguantable, acusan sin motivo, se levantan; parece que los ahogara el deseo de mortificar al maestro;» les distrae cualquier cosa y si vemos á uno bien sentado que nos mira y le preguntamos cuántas unidades tiene un centena nos dirá una, el mismo que ayer nos respondió 100.

«Terminan las clases por lo general mal comprendidas, que marcan en el ánimo del maestro un dejo de desaliento cuando piensa que no alcanzó á enseñar lo que se propuso, todo debido al viento norte.

«Agreguemos á esto la multitud adolescente acuartelada en edificios sin luz, sin aire, incómodos y malsanos, sin colores, sin alegrías, que quebrantan la voluntad del niño, esa voluntad que se fortifica en un ambiente de atrayentes enseñanzas.»

El problema escolar es en gran parte la construcción de buenos edificios.

No es posible con patios pequeños, con aulas estrechas, con casas mal construídas, mal situadas, donde el material no pueda colocarse y se deteriora rápidamente, «objetivar buenas ideas, prometerse ópimos frutos, conseguir de los alumnos rápidos aprendizajes.»

Pizarrones: Es un grave inconveniente para la enseñanza de la aritmética, cuando se tropieza con la escasez de pizarrones.

Una materia en que sus resultados dependen de la buena ejercitación, exige abundancia de pizarrones, pues es fácil suponerse que ésta no podrá llevarse á cabo si cada grado no dispone más que de un pequeño pizarrón montado en un caballete. El niño se ve obligado desde el pupitre á escuchar siempre ó á responder preguntas más ó menos breves y abstractas, más aún tratándose de un primer grado de 50 niños.

Para la buena ejercitación, el aula deberá tener en las paredes del frente y lado anchos pizarrones, pudiendo pasar cinco ó seis niños á cada uno.

Tiza: En el primer grado es de excepcional importancia el uso de la tiza de color para el reconocimiento y diferenciación á que se entregan cerebros que pronto se fatigan y cuyo poder comparativo es débil. Los colores fijan la atención.

No debe abusarse de ella al extremo de escribir un número con tiza azul ó una tabla con tiza roja.

En esta enseñanza, el maestro debe tener siempre la tiza en la mano y sus resultados pueden justipreciarse por la cantidad que se gasta.

Abaco: Es un aparato que puede substituirse ventajosamente por las numerosísimas colecciones de objetos que prepara el maestro ingenioso; pero se usa no abusando, porque si se emplea durante 10 ó 15', pronto se nota á los educandos invadidos por el tedio.

Un montón de figuras, de lápices, de bolillas, varios golpes de timbre, ó unas cuantas rayas trazadas en el pizarrón, pueden substituirlo.

Careciendo de pizarrones y usando sólo el ábaco, tendríamos el sistema individual tan erróneo en el primer grado y el maestro examinaría poco ó nada á sus 50 niños, no llegando á probar sus conocimientos prácticamente dos veces al mes á cada niño.

El simultáneo presenta la ventaja de muchos á la vez, cuando en vez de uno pueden ser diez que tomen objetos, que cuenten, que aparten bolillas, etc.

Borradores: El borrador es elemento tan necesario como la tiza. Nunca debe servir uno para seis ó siete niños, si se tiene en cuenta la economía del tiempo. La rapidez de ejercicios no llegaría á conseguirse si el maestro no atara á cada pizarrón su correspondiente borrador, si aquel es pequeño, colocar varios de trecho en trecho, si ocupa el largo de una pared, tanto más cuanto que es un objeto fácil de hacer y que los mismos niños pueden encargarse de ello, una simple almohadilla de paño, rellena de lana.

Punteros—Necesario tanto para el maestro como para el alumno, ya sea para el análisis de un problema hecho en el pizarrón, ya sea para señalar un número, un signo, una figura, delante de una clase que sería incapaz de seguir con los ojos sobre lo escrito. Es un elemento que contribuye al éxito de la lección.

Ilustraciones—Para la enseñanza de esta materia, principalmente tratándose de números, tablas y operaciones, pueden hacerse colecciones de:

Cajas conteniendo bolitas.

Cajitas iguales para la enseñanza de unidades, decenas y centenas.

Colecciones de figuras.

Cartelitos con números impresos, operaciones indi-

cadas, signos de operación y cuántos el ingenio del maestro de vocación puede descubrir, inventar ó hacer.

Siendo alumna de la Escuela Normal Mixta de Mercedes (Bs. As.), tuve ocasión de observar un aparatito llamado mnemónomo (calculador girante) obra de la profesora de primer grado aplicable á la enseñanza de la lectura y que puede servir para proporcionar variedad de ejercicios en la enseñanza de la aritmética.

«Se compone de una caja de 40 centímetros de frente, 25 de alto y 20 de fondo, fija sobre un trípode de 1,40 m. de altura y abierta por el frente.

«Varios ejes horizontales que giran por los costados mediante pequeñas manivelas arrollan y desarrollan una tela que deja á la vista del niño, un espacio como el de la parte abierta de la caja, suficientemente grande para que en él quepan cantidades hasta de cinco cifras, signos de operación, cálculos y figuras de palitos, bolitas, cajas, etc., visibles á 20 metros de distancia.

«La tela tiene 25 metros de longitud y lleva á cada 25 centímetros, un número, un signo, una operación, que desfila sucesivamente á la vista de toda la clase hasta donde el maestro lo quiera y con la velocidad que imprima al eje de rotación.

«La tela fija por sus extremos, con chinches, á los cilindros, puede substituirse en cualquier momento por otra, de modo que el aparato es usable también en las clases de lectura y se presta á todo ejercicio, que tenga por objeto la educación visual.

«Es un elemento insuperable para la enseñanza de la numeración, las tablas y el cálculo, particularmente á aquellos niños cuya memoria visual es frágil.

«Si se considera que en los casos comunes de la vida las operaciones son visomentales y no audomentales, se comprenderá que no es del todo práctico dar cálculos en alta voz, hablar siempre y ver poco; pode-

mos substituir la pizarra y los cartelitos, aquella que no permite graduación de tiempo sino con muchas dificultades, éstos que no se prestan á ejercicios rápidos y variados, por el mnemónomo, que es un verdadero constructor de imágenes por asociaciones ópticas y que se impone al ábaco, donde el ingenio no halla sino un campo reducidísimo».

No deben usarse ilustraciones que dirijan la atención á puntos diferentes de los que el maestro se propone.

Hay que distinguir dos clases de atención, la que los niños prestan al asunto y la que prestan á puntos ajenos al asunto.

Un objeto novedoso y atrayente cautiva desde el primer momento la atención del niño; pero no para adquirir nociones del número ó las operaciones, sino acerca de los colores, forma y mecanismo del juguete.

La ilustración en aritmética «no es un medio de atención, sino de comprensión».

Lo que debe despertar la atención es la clase de ejercicio y la variedad de las repeticiones.

Por ejemplo, si con una muñeca hermosa, que cierre sus ojitos, con un trajecito y sombrero primorosos, se pretende enseñar un número, tendríamos la atención del niño repartida en los miles atractivos del objeto y los resultados serían nulos.

No se deben presentar ilustraciones complicadas ó cuyo mecanismo cautive el espíritu siempre curioso del niño.

Objetos sueltos como lápices, bolitas, figuras, las formas simples como la esfera, el cubo, cilindro; etc., son insuperables para la enseñanza de la numeración.

Las láminas deben ser claras y fáciles de observar.

Los ejercicios en los pizarrones deben presentarse ordenados, pues la simetría, belleza y claridad hacen atrayente una lección antes de que el maestro hable.

No se deben presentar láminas, ni escribir signos y números demasiados pequeños.

Hay que tener presente que el niño que no ve no aprende. No es posible hacer distinguir por ejemplo las municiones que se presentan en la mano, ni contar alfileres, ni sumar los números apenas visibles de un cartelito.

PIZARRAS—No se debe abusar de ellas, pues su uso es poco simpático al niño. He observado que los minutos en que el niño está entregado á realizar un trabajo en las pizarras, da señales de fastidio y trata de entretenerse en cosas ajenas á la clase. Para la ejercitación no hay como las pizarras murales donde el niño encuentra ancho espacio, la tiza que no exige para escribir un esfuerzo cansador y donde el maestro sigue con la vista el trabajo de sus alumnos.

Un trabajo en la pizarra manual, no debe durar más de 5 á 6 minutos sino se quiere ver fastidiados á los niñitos de un primer grado.

COLECCIÓN DE PESAS Y MEDIDAS—Esta colección debe ser completa.

El niño en el aula toma el alma del maestro, «sigue sus entusiasmos, y sigue sus abatimientos, sus amarguras, sus tristezas».

Si el maestro acude á la clase con el tedio pintado en el rostro, haciendo notar esa falta de empeño para dar colorido á la enseñanza, repercute dolorosamente en los alumnos que desean abandonar cuanto antes un aula sin momentos amenos, ni novedades, ni emociones, ni corrientes de simpatía entre discípulos y maestros.

Nosotros los maestros sabemos muy bien cuanto compensa el esfuerzo «una lección inteligente dada con el propósito de que el niño aprenda algo, asegurándonos después que fué aprendida».

Debemos ser enseñantes de verdad, saber enseñar con emoción no simulada, pues el tono emocional del

maestro aumenta la atención y de la intensidad de la atención, depende la penetración del conocimiento.

Cada maestro al comenzar el año escolar no debe limitarse á los puntos que marca el Programa Oficial, sino debe detallar ese mismo programa, lección por lección, día por día.

Cada lección es diferente y exige en aritmética, principalmente en los primeros grados, una variedad de ejercicios que aseguren la atención, durante el sinnúmero de repeticiones, que constituyen el éxito de la enseñanza y exige por lo tanto la preparación cuotidiana del maestro.

Si no escribimos el bosquejo de la lección que cuando practicantes llevávamos á clase, debemos por lo menos, meditar sobre el punto á tratarse, buscar el medio de transmitir el conocimiento de la manera más sencilla, preparar nuestras ilustraciones, pues es lógico comprender que el resultado de una enseñanza sería nulo, si momentos antes de la clase, notásemos que el horario marca aritmética.

Debemos no dar demasiada extensión al tema, no tratando por ejemplo las propiedades del quebrado de una sola vez en 25', enseñar todas las medidas cúbicas de una sola vez en 25', enseñar propiedades de las igualdades de una sola vez en 25', enseñar en primer grado los números de 1 á 9 de una sola vez en 25'.

Todo maestro debe hacerse esta pregunta: «qué puede y qué debe aprender el niño de tal punto en esta clase» y tratar que en ella exista unidad, es decir, que cuanto se diga, pregunte y haga, medie alrededor del tema, del asunto particular y no fraccionar la clase con incidencias que suelen durar el tiempo de la lección, trastrocando los asuntos hasta convertir un trabajo aritmético en ejercicios de gramática de elocución, de historia, etc., interrumpiendo bruscamente la atención del niño y tomando nuevamente el asunto á tratar, cuando ésta era incapaz de volver al punto en que fuera dejado.

En toda lección de aritmética que no tenga por asunto ejercicios, deben distinguirse en la transmisión dos categorías de ideas: la fundamental (idea madre) y las circunstanciales, de sostén, de apoyo, evocadoras, etc.

Durante la enseñanza, la atención no debe distraerse un momento de la idea madre; pero ésta debe asociar elementos indispensables á la fijeza, puesto que el recuerdo es más duradero, cuanto más elementos concurren á fijarlo.

Toda lección consta de principio, medio y fin. El principio, tratándose de una clase de 25', cuya duración varía de 4 á 8', tiene dos fines: recordar rápida y sentenciosamente cuanto hasta ese día fué enseñado de la materia, mediante interrogaciones simultáneas y recordar al alumno los conocimientos preparatorios de los que van á transmitirse en el medio.

El éxito de esta parte de la clase, estriba en la rapidez de preguntas y respuestas.

El medio que dura 12 á 15' es la parte de la lección en que se trata el punto nuevo, del que el niño no tiene absolutamente noción.

Aquí es el maestro el que habla y la transmisión debe ser rápida, clara, sólida, sin palabras que desvíen la poderosa actividad del cerebro ocupado en ese instante en apresar el conocimiento.

Pocos minutos, 3, 4 ó 5 de explicación, durante los cuales los niños miran intensamente al profesor movidos por la novedad y aprovechados por nosotros con un lenguaje claro y la buena objetivación del asunto, para dejar en el cerebro un hondo surco, donde las ideas sembradas hallen suelo fértil para crecer y multiplicarse.

Nada de interrupciones, nada de idas y venidas de los bancos al pizarrón, nada, con el pretexto de no decir al niño lo que sabe, de preguntas y respuestas que alargan el tiempo de la enseñanza y perturban la atención.

Se quiere enseñar á sumar: escribimos varias cantidades en la pizarra, llamamos la atención sobre ellas, efectuamos la operación en voz alta, dos ó tres veces; repiten los niños que nos dicen luego lo que han hecho; descubrir la regla por observación. Este sistema «no es explicar, es hacer ver».

Es un sistema malo, molesto y aburridor de examinar siempre, siempre preguntas de examen á título de que el niño debe descubrirlo todo por sí mismo, pues esas preguntas van transmitiendo en dosis lentas el conocimiento y se concluye que en 25' se da la idea seca, en cambio con una explicación del maestro en 25' damos la idea, la reforzamos con ideas circunstanciales y conseguimos de cada niño, mediante diversos ejercicios, la explicación de lo enseñado.

El fin que dura 5 á 8' tiene por objeto mediante ejercicios, repetir, aplicar y generalizar las ideas adquiridas en el medio.

Ejercicios aritméticos.—El ejercicio tiene por objeto el manejo de cantidades, de los signos etc. y evocar ó reproducir fórmulas.

Se puede hacer oral ó escrito, siendo de fijación ó evocación.

Los ejercicios de fijación, se dan al fin de las lecciones como deberes ó como temas, en cuyo caso se manda estudiar sometiendo al niño á un examen, con el que puede apreciarse la penetración del conocimiento adquirido.

Los de evocación, orales y escritos, se dan en el principio de la clase y tienen por objeto mantener vivo cuanto conocimiento se transmitió hasta ese momento acerca de la materia.

Problemas: Aprender aritmética es realmente analizar enunciados para descubrir operaciones y hacerlas.

Hay diferencia entre el ejercicio y el problema, aquél es una composición de operaciones, éste lo es de proposiciones.

Para el buen razonamiento de un problema son necesarios los siguientes pasos:

I. Objetivación (versión gráfica de enunciados).

II. Descomposición de un enunciado en otros enunciados de una proposición, sin alterar ni los datos ni el concepto de un problema.

III. Hacer con los datos y condiciones de un problema, el mayor número de inducciones posibles, asociando elementos que el texto no anuncia; pero que por los datos pueden suponerse.

IV. Razonamiento.

V. Solución.

VI. Respuesta.

La objetivación establece las relaciones de los datos mediante la percepción y su exactitud depende del sentido común de las personas.

Se trata, no de reproducir el objeto, sino la proporcionalidad entre las partes consideradas como factores de relación.

Se dice, una columna tiene 10 metros de largo y otra 20. ¿Cuántas veces una es mayor que la otra?; poco acertado del punto de vista de la economía del tiempo, sería dibujar dos columnas, basta representarlas con dos líneas rectas pero una dos veces la otra, lo más aproximadamente posible.

Las longitudes, distancias, alturas de montañas, árboles ó casas, edades, ganancias, capitales, exportación de mercaderías, etc., pueden objetivarse mediante líneas rectas.

Las superficies de patios, terrenos, paredes, corralones, grupos de casas y cuanto de forma que expresamente no se indique, se objetivan por rectángulos ó círculos.

Lo importante es la colocación exacta de los datos, «compara bien, que ve bien», en quien el enunciado evoca imágenes exactas.

El niño que representa el largo de una pared de 10 metros y el de otra de 40, por dos líneas iguales ó

aplicando el número 10 á la más larga y 40 á la más corta, ese niño no comprende el enunciado del problema.

Sentido común—Los contrasentidos son frecuentes en problemas de multiplicación y división de decimales, sobre todo al tratar medidas métricas por la costumbre de operar sin denominaciones, de no reducir, y de no fijarse en la especie.

Es necesario que todo maestro se provea de un libro con problemas lógicamente seriados, porque sería trabajo ímprobo escribir 40 series de ejercicios y problemas generalizadores, variados, atrayentes, que fijen conocimientos y evoquen á cada momento cuanto el niño ha adquirido desde que asiste á la escuela.

Si el maestro se limita á dar el conocimiento y á ejemplificarlo con los problemas sugeridos en ese instante por el tema, pueden resultar enunciados insignificantes y llenos de contrasentidos: locomotoras que andan 5 kilómetros por hora, azúcar que vale 12 pesos el kilogramo, maderas que pesan más que el hierro, ladrillos de 1.20 metros de ancho, paredes 8 metros de ancho por 2 de alto y 4 de largo, alturas de equiláteros dobles que las bases, algibes de 12.500 metros, despropósitos que dejan en la mente del niño una espesa sedimentación de errores.

Suponiendo en manos del maestro una buena colección de ejercicios y problemas, la media hora no bastaría para dictar una serie y el dictado, ejercicio que no es de aritmética, ni ameno, robaría un tiempo enorme á la enseñanza. Por otra parte, las copias al dictado son mal puntuadas, mal escritas, equivocando muchas veces los números y de su lectura resulta una torpe comprensión.

El texto de ejercicios y problemas en manos del alumno es indispensable, si se pretende una enseñanza eficaz, amena y rápida.

El maestro en pocos segundos, señala la serie á preparar y da las instrucciones del caso. Este es el úni-

co texto de aritmética que necesita la escuela primaria, pues para el aprendizaje de operaciones, nada puede substituir á la explicación del maestro.

«El alma de la enseñanza de la aritmética son los problemas, de ellos depende el ser buena ó mala, estrecha ó amplia, provechosa ó árida, tardía ó rápida».

Problemas prácticos—Todos los problemas tienen por objeto la cultura mental del individuo y son prácticos, si por práctico se entiende formar la aptitud de resolverlos.

Problemas prácticos llámanse á aquellos cuyos enunciados presentan datos que precisen un tema de provechosos conocimientos para el alumno, que lo tenga al corriente de lo que produce, compra, vende el país; de lo que elabora, gasta y explota una fábrica, de lo que vale la construcción y trabajo de las máquinas, es decir, aquellos que noticien datos acerca de la industria, comercio, geografía, historia del país.

Las lecciones de problemas—La solución de problemas es una enseñanza que debe hacerse como la de cualquier otro punto de la aritmética.

En estas lecciones, hay que distinguir las de enseñanza, de las de examen.

En las primeras, el maestro trata sólo un problema típico, da instrucciones acerca de su objetivación, descomposición y análisis y dentro de una forma correcta plantea la solución, insistiendo mucho acerca de la colocación de los términos, uso de las denominaciones, á fin de prevenir los errores que el niño comete.

En las lecciones de enseñanza, el alumno es espectador, interrumpe solo para interrogar acerca de lo que no comprende.

En las de examen se trata una serie de problemas. Aquí, la misión del maestro es: I Distribuir los problemas de la serie á los alumnos que manda al pizarrón. II Mientras estos trabajan, hacer al resto de la clase el interrogatorio oral de recapitulación del principio. III Recibir las recitaciones y apreciar el traba-

jo hecho por los alumnos en el pizarrón. IV Corregir ó hacer corregir los errores cometidos. V Señalar serie para la lección próxima.

Este sistema de lecciones con el libro de enunciados resulta económico, provechoso y agradable; el alumno estudia las lecciones en su casa, donde el horario escolar no pone límites al tiempo que se necesita para un análisis, diferente en cada alumno, mientras unos emplean 5', otros emplean 50'.

El enunciado de un problema exige operaciones á veces largas que un 5º ó 6º grado no tiene interés en ver, imponiéndosele una actitud pasiva y cansadora, si exigimos el trabajo de cada alumno bajo la atención de todos, en una multiplicación de 5' ó en una división de 8'. En cambio no resultará esto, si el alumno trae el problema resuelto desde su casa, donde habrá hecho las operaciones, escribiendo en el pizarrón los resultados obtenidos.

Llamando á un alumno cada vez y dándole un problema, los 25' pasarían en ese trabajo y cada serie, en vez de ocupar una lección, ocuparía varias.

De un problema, por difícil que parezca, el niño siempre hará algo y sino alcanza á satisfacer la pregunta, este trabajo debe apreciarse puesto que de alguna manera exteriorizó sus empeños para vencer las dificultades. Estos estímulos al que trabaja cultivan lo que tanto necesita el desarrollo de la aptitud matemática: «confianza en sí mismo, fé en la propia voluntad».

Las explicaciones que los alumnos den del problema se consideran de tres especies:

I Perfectas tocante á lenguaje y análisis.

II Aceptables; pero incorrectas tocante á lenguaje é incompletas tocante á análisis.

III Inaceptables por resultar erróneo.

Ninguna de las tres debe interrumpirse; se debe escuchar por economía de tiempo y para dar al alumno oportunidad de juzgar su trabajo por si mismo.

Cuando se presenta el segundo caso, cuando el análisis es deficiente, una vez escuchada la explicación, será comentada y corregido rápidamente.

En el tercero—cuando el análisis resulta erróneo, se rechaza, substituyendo al alumno por otro, si se trata de un caso dentro de la capacidad del grado ó reservándolo para tema de la lección siguiente, si sus dificultades son invencibles para la mayoría del grado.

El primer grado se inicia en el razonamiento, con casos mentales de carácter objetivo: suma primero, resta después.

Así no diríamos: «En un jardín hay ocho rosas y cuatro claveles ¿Cuántas flores hay? sino «En esta mesa hay 8 lápices y en aquella 4. ¿Cuántos son, juntándolos? (Se toman los lápices en la mano y se efectúa la operación que indica el problema.)

Estos problemas mentales los resuelve el niño en los primeros meses con los objetos á la vista, haciendo las operaciones, moviendo los objetos, separándolos ó agrupándolos según las indicaciones del enunciado.

A los objetos, suceden las figuras y á las figuras las imágenes (visión interna) tratándose ya dimensiones fuera del ambiente escolar, como de ríos, montañas, rebaños, etc., usando ya la tiza ó el lápiz para resolverlos.

Deberes. Para dar á esta enseñanza la amplitud necesaria y teniendo en cuenta que todo depende de la buena ejercitación, se hace necesario el trabajo del alumno en su casa, trabajo que en los grados superiores no debe exigir más de una hora y media diaria.

Cada niño, provisto de un cuaderno acartonado de 100 ó 160 páginas, donde no escribe los enunciados, si es que tiene texto de problemas, prepara el razonamiento de uno ó dos problemas en cada lección, según este plan.

PROBLEMA 5—SERIE 10

I Objetivación.
II Inducciones.
III Descomposición.
IV Análisis numerado.
V Respuesta.

Se les debe exigir orden, claridad, limpieza, tratar de que no amontonen cantidades, de disponer todo producto ó dividendo parcial con el mayor orden posible.

Desde el momento que el niño entrega su deber, hizo todo el esfuerzo de que era capaz acerca de lo que debía y por lo tanto es necesario convencer al alumno de que se han visto, á fin de que no disminuyan sus cuidados, para el trabajo más provechoso del aprendizaje de esta enseñanza.

El maestro debe tener presente: I. No recargar de trabajo al niño.—II. Recoger los deberes antes de comenzar la lección.—III. Limitarse á una lectura detenida de ellos y anotar en el cuaderno de observaciones, los errores más graves y comunes, tratando excepcionalmente lo que además de ser insignificante no es general.—IV. Calcular con este trabajo el provecho que sacó la clase de la enseñanza, su capacidad, las bondades del método y los puntos que deben reforzarse como nuevas lecciones.—V. Tratar como tema de lección la corrección de estos deberes y detenerse en las deficiencias generales y luego en las particulares, á fin de que no vuelvan á producirse; proceder á nueva enseñanza de los puntos, si la mayor parte de la clase revela confusión; proceder á nuevas explicaciones de los análisis si la mayor parte de la clase se manifiesta poco poseída del asunto y exigir nuevos análisis, si lamayoría de los razonamientos ofrecen defectos de importancia.

(Este rápido y eficaz procedimiento lo aconseja el señor Víctor Mercante en su libro la «Aptitud Matemática del niño»).

El maestro debe mantenerse pertinaz en la correc-

ción de los detalles, insistir en uno hasta verlo desaparecer para siempre.

«Sólo así llenaremos la mente de conceptos, de los que podrá esperarse lo que tanto anhelamos los maestros de nuestros discípulos: integraciones completas y perfectas del punto que se ha estudiado.»

Concurso de los padres: La acción de la escuela debe ser complementada por la acción del hogar. Cuando hay un padre que no atribuye valor á la educación de sus hijos á quienes mandan á la escuela por el simple motivo de quitarse de encima un estorbo, que en los momentos de la mesa suelen tener una frase áspera para este modesto paladín de la cultura y que oída por el hijo le incita á la insolencia en la escuela y á mirar con menosprecio las órdenes escolares, le falta á la escuela un colaborador pues hay una acción negativa que la escuela no puede vencer ni á costa de sus mejores energías; pero cuando hay un padre que sigue de cerca á sus hijos ó más que todo cuando le interesa que su hijo se instruya, la tarea de la escuela es colmada por el éxito más seguro, cuando es llevada á cabo por un maestro que comprenda que el «objeto de esta enseñanza, no es sólo transmitir conocimientos; es cultivar y poner en juego facultades como la atención, reflexión, juicio, razón; que es formar el hábito de la claridad y la precisión en todas las cosas; acostumbrar á ordenar las ideas, á descubrir el error, á investigar la verdad, á la rectitud, á la solidez; y que es el mejor ejercicio que en la escuela primaria deja hondas huellas, que fortifica las vías de integración y hace la conciencia»; en fín, cuando es llevada á cabo por un maestro que además de su vocación tenga por doctrina, como dice el señor Mercante: Preparación y método, positividad y rapidez.»

Elina C. Suiffet,

Prof. de la Esc. núm. 3 de Santa Rosa de Toay.

Santa Rosa de Toay, Marzo de 1909.

Educación moral [1]

Anatole France ha escrito: "El arte de enseñar no es más que el arte de despertar la curiosidad de las almas jóvenes, para en seguida satisfacerla". Comentar esto.

PLAN

I. *Pensamiento del autor*—Anatole France critica con viveza la enseñanza seca y fría que se le impone al niño, sin preocuparse de sus gustos. «Los conocimientos que almacenamos á la fuerza en las inteligencias, las cierran y las atrofian».

Cree, con razón, que el niño debe interesarse por aquello que estudia, y que no es sino todo lo que estudia con placer lo que retiene bien.» Para digerir el saber, es necesario haberlo tragado con apetito» dice.

Fenelón hacía notar ya en *La Educación de los niños*, la importancia grande de la curiosidad, «esa inclinación de la naturaleza, que es algo así como la avanzada de la instrucción».

Sin detenernos mucho á demostrar el valor de la curiosidad, forma elemental del amor de lo verdadero, del deseo de conocer, examinemos el pensamiento de Anatole France.

II. *El arte de despertar la curiosidad* — El niño es

---

(1) De *L' Ecole Nouvelle*. Traducido para EL MONITOR.

esencialmente curioso. Ignorante de todo, quiere ver, tocar, manejar, husmear... todo lo que le rodea. El anda continuamente en busca de sensaciones nuevas. Es necesario que se dé cuenta de aquello que aún no conoce. «En el jardín, en la cocina, en el salón, el niño está en todas partes á la vez, viendo y escuchando, sin que lo parezca, todo lo que pasa, todo lo que se dice; y sobre todas estas cosas, multiplica las preguntas á menudo embarazosas. (Pérez).

¿Pero esta curiosidad no parece apagarse, algunas veces, en la escuela? «¿Cuántas veces no hemos comparado lo que eran los niños los primeros tiempos de entrados en la escuela, su mirada despierta, su vivacidad de espíritu, su facilidad de palabra, su claridad de buen sentido natural, su ávida y deliciosa curiosidad á propósito de todo, y en lo que se han convertido en las clases superiores, sombríos, mudos, obtusos, aburridos, indiferentes á todo?» (F. Alengry).

Es, precisamente, el arte de despertar la curiosidad y de mantenerla en toda su frescura, lo que les ha faltado á los maestros, más preocupados de agotar la materia de los programas que de interesar á los niños, más inclinados á exponer que á estimular la avidez de preguntar de los alumnos.

¿Es posible este arte? ¿Cómo practícarlo?

A.—Y desde luego *elijamos con cuidado el objeto que proponemos á estudio* de los alumnos. Cuántas cosas fastidiosas les presentamos sin provecho. Dirijamos su observación hacia sujetos capaces de interesarlos, *cosas reales*, *vivas*.

—Animales, plantas, minerales, vida de las estaciones (para las lecciones de cosas).

—El pueblo natal, la ciudad vecina, las montañas, los ríos, los países tal como los evocan los grabados ó las relaciones de los viajeros (para la geografía).

—Los incidentes de la vida escolar, las escenas de

la vida de familia, los sucesos del día, los relatos de buenas acciones (para la moral), etc.

B.—*Presentemos el objeto á estudiar de una manera ingeniosa*, que pique la atención. El primer medio es el de provocar asombro, sorpresa. Es necesario sacudir los sentidos para conmover el espíritu». Una entrada en materia interesante, una pregunta imprevista, el arreglo sugestivo del material de una lección de cosas, avivan la curiosidad. «Para hacer interesantes los objetos conocidos, basta mostrarlos en su rol usual, en su sitio ordinario, en su funcionamiento, en el interés dramático que se ata á toda acción. (G. Scheid)».

C.—*Demos al ejercicio una forma animada:* ya sea que interroguemos (cuestiones vivas, sugestivas, que estimulen á todo auditorio), ya sea que expongamos (tono variado y vivo, lenguaje sencillo, animado, con imágenes si es posible...)

Por esos medios, podemos esperar conquistar el espíritu del niño y fijar su curiosidad sobre el objeto que le presentamos.

Hay siempre, sin duda, motivos de distracción; algunos objetos, por otra parte, dejan á los alumnos indiferentes, á lo menos por algún tiempo todavía, (reglas gramaticales, teoría aritmética). Pero lo esencial ha quedado: el niño se interesa deveras en la mayor parte de las lecciones que se le hacen; su deseo de conocer, su «apetito de saber» son excitados y sólo queda satisfacerlos para acabar de instruir con resultado.

III.—*Modos de satisfacer la curiosidad*: Despertado «el apetito de saber» es necesario apresurarse á apoderarse de él?

J. J. Rousseau dá este excelente consejo. «Para alimentar su curiosidad, no os apresureis jamás á satisfacerla» Mantengamos, entonces, habilmente ese deseo de conocer; cuidémosnos bien, sobre todo de exponer doctamente, aquello que hay que decir.

Lo mejor sería provocar las preguntas del alumno mismo, de hacer nacer en sus labios esos preciosos *porqué* que acusan en él el espíritu de investigación. Esas preguntas del niño, ¿quién las resolverá? Que se aplique el maestro en conducir al niño á encontrar él mismo la solución, en vez de dársela inmediatamente. Si el maestro sabe «colocarse al nivel de sus alumnos» y aparenta buscar con el niño la verdad por descubrir, qué trabajo apasionante para los dos, para toda la clase. Se ha dado una primera contestación. Es esa la buena? Observaciones hechas por el maestro, de manera oportuna, hacen ver que no es absolutamente la verdadera solución. Y volvemos á buscar de nuevo hasta que se llega á algo que satisface.

Así se desarrolla y se mantiene la curiosidad. El maestro la alimenta, la aguza. Una cuestión provoca otra, una respuesta pide una nueva cuestión. El niño interroga así, sin fatigarse, la naturaleza, la vida. Su mirada en vez de apagarse, se anima y se fija en todo aquello que encuentra.

Es necesario no perder de vista, además, que el niño se fatiga demasiado pronto, que sus fuerzas tienen límites. No pasemos para nada de la justa medida.

Que nuestras lecciones sean cortas, substanciales y no recargadas. Evitemos la congestión; no demos al espíritu más que aquello que puede razonablemente «digerir», asimilar.

L. C. Bon.

Notas de la redacción

INSPECCIÓN TÉCNICA DE LA CAPITAL

La designación de don Ernesto A. Bavio, para inspector técnico de la Capital, originó algunos comentarios de índole pedagógica, por parte de los órganos más importantes de la prensa bonaerense. Se explica. La importancia del cargo como el relieve de la persona que lo ocupa, justifican el comentario de elogio unánime. Además, no es el caso de explorar rumbos peligrosos ni señalar nuevos caminos en materia educacional.

El señor Bavio, entrevistado por algunos periodistas, ha hecho declaraciones sobre su actuación futura, que desde luego, no se alejan en su contenido á las ideas profesadas por el H. Consejo. Más aún; son las mismas ideas y son los mismos propósitos. Insistir sobre ellos, no es más que indicar una vez más su excelencia, como lo ha reconocido la prensa, anticipándose á nuestro propio juicio.

No se persigue un programa revolucionario desde el punto de vista educacional. Se trata simplemente de encaminar la enseñanza hacia un resultado menos teórico y darle un aspecto menos confuso. Tal cosa ha declarado el señor Bavio. En efecto, el plan no puede ser más sencillo ni más plausible. Se ha exagerado un poco, menos entre nosotros que en el extran-

jero, la teorización pedagógica, apartando la escuela de su senda natural, obstruyéndola con complicaciones inútiles. El Consejo se propone, ya lo dijo el nuevo inspector técnico, devolverle su inclinación verdadera, su carácter esencialmente elemental.

La división del estudio, el plan general, todo, se encaminará, hablando sintéticamente, á hacer la enseñanza realmente provechosa. Esto significa tener en cuenta las necesidades comunes del pueblo.

Los teóricos de la pedagogía—ello se ha notado en Europa—olvidan que la escuela no es siempre el comienzo de un estudio metódico que se prolonga en el instituto secundario y se completa en la universidad. Sin duda, se puede construir hermosos planes, disponiendo en paciente arabesco, programas impecables de ciencia, cuyo único defecto es la falla de que se resiente la base.

Hay que tener en cuenta, al forjar esas teorías, que el niño de la escuela primaria, es en un por ciento limitadísimo el alumno del colegio secundario y el estudiante de la facultad. Se le debe considerar en su condición exclusiva de alumno elemental, dándole una instrucción correspondiente, en síntesis y distribuida en tal forma que pueda servirse de ella como de un instrumento en la vida.

Más aún; este criterio debe extremarse hasta el punto que el niño pueda utilizar en su forma más completa lo aprendido, no en el curso escolar íntegro, sino en los primeros grados.

Desde luego, el sistema no necesita ser ni encarecido ni detallado. Su lógica resulta de su simple enunciación, cual si fuera un axioma.

Al intentarse tal orientación en la enseñanza primaria, manifestó el señor Bavio, á la prensa, se hace después de haber comprobado de un modo indudable, que la mayoría de los niños, pertenecientes á las clases bajas no puede conseguir de una manera sistemática los estudios primarios, secundarios ó superio-

res, en orden progresivo. Con frecuencia, al salir del tercer grado—el fenómeno es casi general—el niño pobre no retorna á la escuela. Ya le distraen deberes distintos, viéndose obligado á conquistar su sitio en la lucha por la vida. Para que en ésta le resulte fructífero el tiempo invertido en la escuela, el niño necesita haber estudiado en esencia lo que constituye el programa total. En otras palabras: deben enseñársele, teniendo en cuenta esta circunstancia inevitable.

De modo que el niño no debe estudiar sino lo más indispensable. En esta forma sería supérfluo tomarlo por modelo de educación académica, tratando de enseñarle con minuciosidad excesiva, materias inadecuadas en su extensión exagerada.

Estas tampoco serían excluídas—declaró el señor Bavio—sino que serían aprovechadas como materias concurrentes y no absorventes.

Como se ve, el plan, es simplemente humano.

Del asunto tan debatido de argentinizar las escuelas, nada nuevo puede decirse, á no ser el propósito firme de persistir en lo que se podría llamar la base misma de su escuela. El actual Consejo al intentar la nacionalización, por decirlo así, de la escuela, entiende el problema con entera amplitud, pues desea contribuir, plasmando el espíritu de la infancia en la educación patriótica, á la vida democrática y libre que á nadie excluye exigiendo la uniformidad de la aspiración nacional. ¿Por qué otra cosa bregaba el genio de Sarmiento, qué otra cosa implica su larga, su dura labor de tantos años?

En cuanto al señor Bavio, tampoco se puede decir algo nuevo. Sería cuestión de reproducir su foja de servicios y ésta es demasiado extensa. En oportunidad de su nombramiento, la prensa exaltó sus cualidades de viejo educacionista. Es una inteligencia madura y proba, consagrada al bien de la enseñanza.

INSPECCIÓN GENERAL DE PROVINCIAS

El traslado del señor Bavio á la Inspección Técnica de la Capital, originó el nombramiento de don Leopoldo Herrera para reemplazarlo en su cargo de inspector de provincias.

Don Leopoldo Herrera no es un desconocido para los lectores de EL MONITOR, pues es uno de los educacionistas más distinguidos. Sería difícil reseñar su acción en una forma biográfica detallada. Así, al hablar con él al respecto, nos manifestó que su biografía se reduce á pocas palabras. «Tengo, nos dijo, cuarenta y cinco años y hace veinticinco que soy maestro de escuela».

Esa declaración, resume una vida consagrada á la enseñanza y en este apostolado humilde, tan poco decorativo, tan poco solemne, el señor Herrera puede sobresalir en forma tan brillante. Desde luego, la definición de maestro de escuela es un tanto vaga en si misma é indica á más de la profesión, la vocación seguida. Pero el señor Herrera pudo en esa esfera desplegar con éxito sus condiciones intelectuales.

Trátase de un temperamento de pensador y pensador práctico, debemos agregar. El señor Herrera no gusta de las teorizaciones excesivas ni de las especulaciones metafísicas. Así lo ha demostrado como catedrático de la Universidad de La Plata, donde tiene á su cargo una materia trascendental: la ciencia de la educación. Se ha singularizado como profesor en este establecimiento demostrando sus cualidades superiores, que ha puesto ahora al servicio de la enseñanza primaria.

Con tal motivo conversamos con él, para conocer sus opiniones sobre la marcha de la educación en las provincias. Muchas cosas interesantes nos dijo, que trataremos de sintetizar en estas páginas.

Para el señor Herrera, la cuestión educacional en

las provincias constituye un campo muy amplio de acción. Ante todo, el problema de la enseñanza es allí distinto al problema de las poblaciones urbanas. Por de pronto, se necesita un maestro de tipo distinto. El elemento docente formado por los institutos de las capitales, no se adapta á la vida rural ni posee las dotes y los fundamentos característicos necesarios para esa índole de enseñanza. Resulta un maestro demasiado teórico, demasiado intelectual por decirlo así.

Ahora bien; hay 500.000 analfabetos diseminados por las provincias. Esta cifra requiere un mínimum de 10.000 maestros, que las escuelas normales existentes no pueden satisfacer, sino dentro de un período largo, al fin del cual, resultará otra vez insuficiente por haberse multiplicado el número de los analfabetos.

Por lo tanto, urge pensar, dice el señor Herrera, en la solución del problema mediante vías distintas. El señor Herrera considera que el problema se solucionaría de un modo satisfactorio creando escuelas normales para formar maestros rurales exclusivamente. En estos establecimientos se formaría el tipo genuino del personal docente para la campaña, tipificado según la región en que ha de actuar. Pero, si tal idea no pudiera realizarse, el señor Herrera sostiene que la cuestión podría remediarse en parte, formando maestros, á ejemplo de Pestalozzi, en las escuelas actuales, con aquellas personas que demostraran una vocación decidida. Para ello no es menester sino un poco de voluntad, siendo por otra parte propicio el espíritu de los hombres de campo. Sería éste un principio de la solución, si no la solución misma.

Existe, nos dijo, otro problema, el edificio escolar. La escuela rural debe reunir condiciones especiales. Debe adoptarse á las distintas regiones en que funciona, siendo lo más simple posible y desmontable, á fin de que pudiera llenar mejor su propósito. Pues es lógico, que no se aspire en el campo á las escuelas suntuosas y de confort extraordinario.

Como se ve, hay mucho que hacer en este sentido. El señor Herrera, es un hombre de acción digimos, y su energía será aplicada con utilidad.

Varios inspectores partieron á diversos puntos para estudiar la situación escolar en las provincias. Llevan el encargo de investigar la marcha de la enseñanza, la población escolar que concurre, las condiciones de idoneidad del personal docente y si se da preferente atención á los ramos instrumentales y si la enseñanza tiende á vigorizar racionalmente el sentimiento de la nacionalidad. Los inspectores aludidos investigarán el grado de influencia de la escuela en la cultura del medio rural en que actúa y si cuenta con la adhesión del vecindario. Los inspectores darán lecciones modelos durante su gira é instituirán lecturas dominicales en las poblaciones visitadas.

Esta iniciativa es sin duda de gran importancia y su realización tiende á influir vigorosamente en las costumbres rurales. Poco á poco, las lecturas, combinadas con conferencias dadas por maestros y otros elementos, ejercerán atracción convirtiéndose en un factor de cultura.

Tales son, muy en resumen, las miras y propósitos del nuevo inspector general de provincias, señor Herrera.

Bibliografía

«La gloria de D. Ramiro»

La crítica se ha ocupado extensamente de esta obra cuyo autor es don Enrique Rodríguez Larreta. Y no sólo la crítica argentina sino la crítica española, que ha ultrapasado esta vez el límite de la mera cortesía para llegar al elogio ditirámbico. Ese entusiasmo no es exagerado.

La obra del señor Rodríguez Larreta es la producción de un talento vigoroso y firme, que además de demostrar un dominio singular del idioma, posee cualidades no comunes de escritor.

Es más que una buena novela, una gran novela. El autor ha elegido para marco de su obra una época compleja. Es el siglo sombrío de Felipe II en el cual se desarrolla el asunto y D. Ramiro, el protagonista, la encadena con maravillosa exactitud. Es un espíritu paladinesco, plasmado en la vieja tradición castellana, denodado y heróico. Como sus antepasados, los Iñigo de la Hoz, los Aguilar, los Lope, los Alcántara, aspira á la gloria de proezas magníficas. Santo ó guerrero, D. Ramiro desea llenar su vida con acciones insignes. Alma de héroe, templado como los añejos aceros de Toledo, sueña desde la infancia en el vetusto salón del señorío en improbables conquistas. Digamos que vive en Avila, ciudad de Santa Teresa y rodéanlo monjes adustos y caballeros de cepa ilustre. Así se debate su existencia sintetizando en sus inquietudes espirituales, en sus ansias, en sus

vacilaciones, el período complejo que inicia la decadencia española bajo el reino del huraño monarca.

D. Ramiro no realiza sus quimeras. Los sueños se desvanecen como las nubes que sombrean los altos campanarios de la villa monástica. Ni guerrero ni santo. Lentamente, sus días desfilan en la angustia y termina, bellamente, romancescamente, de bandido en América, á quien redime la gracia beatífica de Santa Rosa de Lima, cuya seducción meditada en sus correrías, y cuyas manos deshojan flores sobre su féretro.

El señor Rodríguez Larreta, ha logrado reflejar en los capítulos del libro el espíritu de la época. Para hacerlo no se ha valido de los recursos habituales, es decir, empleando los efectos decorativos y externos. Nos ha dado una España sintética, extrayendo en el proceso espiritual del protagonista la esencia del siglo en que actúa, el jugo mismo, despojando la novela de todo lo que no fuera absolutamente indispensable.

Agréguese á esto, la probidad con que está hecha la obra. Para realizarla ha necesitado ante todo un conocimiento minucioso de la época. Supone por lo tanto una erudición enorme que disimula con talento.

No es un libro hecho con libros, como ya se ha dicho. Es la obra de un gran artista que antes de afrontarla ha sentido, asimilándose el ambiente de la época, volviéndose, como también se ha dicho, contemporáneo de ese tiempo.

D. Ramiro es un tipo perfectamente humano en su psicología, siendo un temperamento representativamente español. Ese libro es la síntesis del siglo de Felipe II, hecho con admirable buena fe. Estilista castizo, conoce el idioma de la época que maneja con mesura, siendo fácil exagerar en este sentido como aconteció con no pocos escritores españoles. Así lo han reconocido los principales hombres de letras de España.

La obra ha encontrado una acogida no menos favorable en Francia, anunciándose que M. Remy de Gourmont se ocupa actualmente en su versión al francés.

Estas líneas no tienen el objeto de una crítica detenida sino de una simple nota bibliográfica, que completaremos manifestando nuestra complacencia ante el éxito legítimo de la obra de un artista argentino.

The School Arts-Book
ó libro de arte escolar

Es una revista escrita por profesores y maestras de dibujo, que rinden culto á las ideas progresistas sobre este ramo del arte y ponen la estética al alcance de los alumnos.

Contiene el libro reproducciones gráficas de artistas (Burne-Jones) y alumnos, en especial ejecutadas sobre objetos rectilíneos y curvos, sueltos ó dispuestos en grupos artísticos, hechos con lápiz ó pluma, y á veces con aplicación de un ligero lavaje de color. Cada trabajo viene acompañado de notas explicativas sobre las circunstancias y condiciones en que se ha efectuado y sobre los fines perseguidos.

El libro resulta instructivo, tanto para maestros como para alumnos dispuestos á profundizar el estudio del dibujo en su concepto artístico.

Opiniones sobre "El Monitor"

De *El Comercio* de Quito (Ecuador)

El Monitor de la Educación Común.—Año XXIX.—Número 431.—Noviembre 30 de 1908.—Buenos Aires.

Desde que el señor Alberto Julián Martínez ha tomado á su cargo la dirección de esa revista, se nota mayor esmero en la edición y abundancia de material pedagógico, de tal manera que El Monitor si antes era, en concepto nuestro, una de las más autorizadas publicaciones educacionistas de la Argentina, ahora puede contarse entre las mejores de Sud América.

Colaboran en el número que hemos recibido los siguientes escritores:

Leopoldo Lugones, el gran poeta modernista, ha enviado un trabajo sobre «la escuela» que constituye el primer capítulo de una obra filosófica que tiene en prensa; Ardoino Martini establece las relaciones de casualidad que existen entre «la escuela y la vida» y manifiesta la necesidad que la primera sea preparación para la segunda; Rodolfo Senet se ocupa en describir el proceso que sigue «la conciencia en el niño» desde su aparición y primeras manifestaciones, hasta su completo desarrollo, según las enseñanzas de la psicología positiva; Víctor Kuntzler diserta sobre la naturaleza y significación social del *maestro de escuela*; la profesora María Velasco y Arias, apelando á la experiencia, pone de relieve la decisiva influencia que ejercen en el cultivo y desarrollo

de las facultades del niño, *los relatos históricos* diestramente manejados.

Para mayor ilustración de los institutores, á quienes está consagrado EL MONITOR, se insertan, traduciendo de revistas extranjeras, artículos tan importantes como éstos: «La conciencia del niño», del italiano Nera, artículo que, á pesar de llevar el mismo título que el trabajo científico de Senet, aborda el asunto por el lado moral, tratándolo con las galas de un estilo poético y elocuente; «La clase en acción—El dictado», de Reynat; «La actividad en el niño» del francés L. C. Bon; etc.

De *El Hogar y la Escuela*, de Lima (Perú)

EL MONITOR DE LA EDUCACIÓN COMÚN:

Órgano del Consejo Nacional de Educación de Buenos Aires, entra en el número 427 del tomo 26. Dada la vida fugitiva que casi siempre tienen las revistas de esta índole, es preciso declarar que el mérito de la que nos ocupa, debe ser muy grande, cuando lleva una existencia relativamente larga. En esta publicación además de la serie de artículos pedagógicos que inserta, y que son de los mejores en su género, se lleva una especie de historia de la instrucción en la República Argentina, pues allí se publican todos los informes relativos al ramo de enseñanza y que corresponden á todas las escuelas de la República. Puede asegurarse que EL MONITOR DE LA EDUCACIÓN COMÚN, ocupa un lugar de primera fila entre las revistas pedagógicas.

Páginas infantiles

EL GRUMETE

—Señoras, exclamó el capitán del vapor *Gascoña* acomodándose en la mesa, encantado estoy de volver á sentarme en medio de este canastillo de flores!

—Nosotras también, dijeron sonriendo cuatro ó cinco señoras que componían la mesa del comisario, en la que así mismo se sentaba una señora joven, cuya modestia y decencia hacía contraste con las otras, y á quien el comisario preguntóle:

—¿Vuestro hijito, señora, está bien hoy?

—Muy bien, señor, acabo de darle de almorzar y le aseguro que no está mareado. Lo he dejado en poder de Bretona cuya fidelidad me permite comer con tranquilidad pues estará bien cuidado.

Pocos pasajeros llevaba el vapor en ese viaje; algunas artistas que se dirigían á Río de Janeiro—las de la mesa del comisario—y unos diez señores. A ciertas horas el buque parecía un cuerpo sin alma.

Con tiempo espléndido y cielo muy despejado el vapor entró en las hermosas aguas verdes del río Tajo; cuando la máquina detuvo la marcha, intenso pero suave balanceo sacudió al *Gascoña*.

En ese momento todos parecían rebozar alegría. Esa alegría del aire, del sol, del cielo, parecía entrar por las ventanillas abiertas en esos cerebros fatigados de la monotonía del viaje y transformarse en ruidosas carcajadas.

Instalábanse los *violines* y la gente veíase forzada á asirse de los muebles para caminar. De cuando en cuando sentíase uno incitado á lanzar gritos en esa batahola general.

Fuera del comedor cuyo bullicio repercutía sobre el puente, diríase que el buque estuviese desierto; vése sólo al oficial de guardia y á un marinero sentado en la popa.

Bretona, en la toldilla, cuidaba del pequeño Fifi; con un sirviente con quien ha entablado relación, mantiene en ese momento animada conversación. Indiferente á este diálogo, Fifi mira con gravedad al grumete que coloca la red en la borda de la toldilla.

Tres años apenas tiene Fifi y causa risa verlo con sus rosadas y colgantes mejillas, sus labios en hocico, las manos en los bolsillos y cierto aire majestuoso de obispo echado para atrás.

¿Sabéis porqué tiene la boca en forma de hocico? Porque cree que el pequeño grumete llora. Entonces, siempre serio, se aproxima á éste y le pregunta:

—¿Porqué llora marinerito?

En medio de sus lágrimas sonríese el grumete, y remedando el lenguaje del chico respóndele:

—Porqué marinero grande ha castigado muy fuerte á marinero chico.

El grumete, que apenas tendría quince años; recordando la causa de sus penas, comenzó de nuevo á llorar, y con aire enojado arrojó el rollo de cuerda que tenía cerca de él, reanudando su tarea.

—Bretona, Bretona, escucha, marinero grande ha castigado fuerte, muy fuerte, marinero chico!

Y como para significar que el castigo no podía haber sido más fuerte, junta sus manitas y menea la cabeza mordiendo los labios.

Absorta por completo en la conversación, Bretona no le escucha, olvida en ese instante el niño que tanto ama.

Siempre serio, el niño regresa hacia el grumete, que se halla frente de él.

Hace la *Gascoña*, en ese momento, el primer balanceo, y sobre el piso húmedo de la toldilla resbala el infortunado niño...

Qué desgracia! la red no ha sido aún colocada. Enrédanse sus pies en el rollo de cuerdas que el grumete arrojara y queda colgado con la cabeza para abajo sobre el abismo!

¿Que habéis hecho, Bretona, del niño que se os confiara? ¿qué diréis al padre, cuando á la llegada venga á abrazar á su hijo?

Lánzase el grumete, pues la cuerda se desliza.. córrese... y es milagro si bajo el peso del niño no ha caído del todo arrastrándolo consigo. No es tiempo ya sin embargo de hizarlo, pues el pie y las cuerdas enredadas bajan más, y más!...

Por fin corre la sirvienta y con todas sus fuerzas retiene las cuerdas.

Oh! Dios mío, vos que tanto amas á los niños puros como vuestros ángeles, no permitáis que ese pie se desprenda de la cuerda!

En el momento que el niño cae, el grumete agárrase con la mano izquierda á una barra de fierro, lánzase y toma á aquel por el brazo.

—Aflojad la cuerda—dícele á Bretona con voz velada por la angustia que oprime su garganta.

Corre la cuerda, y Fifi queda retenido solamente por el pequeño marinero.

Siniestro cuadro para un cerebro infantil!

Inclínase el buque y paréceles que poco á poco... caen al mar que los atrae. El querido niño ve de cerca al abismo, pero el grumete no le suelta.

Lentamente, para inclinarse sobre la otra banda, el buque se endereza. Oh! ahora es fácil, el grumete con mil precauciones, despacio, pone al niño sobre el puente.

Está salvo!

Mientras se ha desarrollado esta escena, larga de referir, pero breve y terrible, ninguno de los tres ha lanzado un grito. El mismo oficial de guardia molestado por el bandazo, no la ha visto!

Sentado en el suelo, Fifí es el primero en hablar.

—Pues, aquí estoy!

En ese momento óyense en el comedor ruidosas carcajadas;

Dios quiso que ellas no fueran la oración fúnebre del pobre Fifí.

El grumete toma vuelo para volver de nuevo sobre la toldilla.

Nada es eso, un juego para él acostumbrado á trepar en todas partes, pero el esfuerzo hecho para salvar á Fifí hace que sus dedos se debiliten al querer apretar el hierro y no puede tomar el vuelo, y como el buque se inclina de un lado no podrá arrojarse sobre el puente.

Si el desgraciado cae será en el mar!

Quiere pedir auxilio, pero reflexiona, para qué, pobre niño perdido que nunca conoció á su madre, volver de nuevo á la vida de mártir!

Esas aguas de color verdoso parecen atraerlo......

Oh! mar, siniestra mecedora de la muerte, á cuyo servicio diríase que estás, ¿cuánto recibes por las ondas que conviertes en mortajas?

Oh! mar que engañas á los hombres, ¿cuándo los hombres á su vez, para vengarse, te engañarán? Pienso en el grumete que sufre y dice ¿para qué? y recuerdo otros que no querían morir y que la mar, glotona y cruel, ha tragado en la traidora sombra de la profunda noche!

Pienso en esa lucha titánica é inútil, en el último esfuerzo, cuando se aproxima la *última* ola, y que los ojos se enturbian viendo antes la visión de los seres más queridos que quedaron en el hogar. ¡Cuántos nombres queridos lanzados en la inmensidad del espacio, cuántas tristes despedidas no oídas, antes que el agua los asfixie completamente!

Por fin la voz de la vida ha triunfado y el pobre abandonado se lanza, la cabeza y los hombros descansan sobre el borde del puente, da un salto y se haya salvo!

Más Dios que tantas hojas de su libro llena para unos, diríase hubiese resuelto no fuese todo eso suficiente para ese día.

Bretona ha elegido ahora sitio seguro, pero le es imposible retener al niño, pues quiere demostrar su gratitud al pequeño grumete.

—Querida, si me permites abrazar al marinerito no le referiré nada á mamá.

Acompáñalo adonde se halla el grumete, que apenas se mantiene en pie; por su cuerpo tembloroso corre frío sudor

—Marinerito demasiado grande, dícele Fifí, siéntate para abrazarte.

Siéntase el grumete y el niño parado entre sus piernas, le besa los ojos, las mejillas y oprime su cabeza contra su pecho, cubriéndole de caricias para demostrarle gratitud. Sorprendido súbitamente se detiene: el marinerito solloza!

—¡Marinerito, amigo mio, lloras aún!

Este á su vez, sin temor de ajar las cintas de su traje blanco, lo toma en sus trémulos brazos y le dice tímidamente:

—¡Lloro porque jamás. . .jamás nadie me ha abrazado!

—¡Oh,—dijo aterrorizado el niño,—abriendo enormes ojos ¿y tu papá y tu mamá?

—No los conozco, querido.

Aproximando entonces su tostada cara de la blanca mejilla del que ha salvado, aplícale con cariño un fuerte beso.

De repente óyese el pito del contramaestre. El grumete tiene que subir muy alto en el velamen y presto, pues sino será castigado.

En el centro mismo del buque, á derecha é izquierda del palo mayor, donde se guarecen las personas temerosas del bandazo, un marinero dispónese á recoger los toldos; cansado de mirar al grumete que sube, Fifí aproxímase á aquél.

—Escucha—dícele tirándole del pantalón,—escucha una linda cosa. . .

Por poco. . . Fifi. . . na. . . en el agua. . . grumete impidió todo, me tomó muy fuerte! por qué hacerlo trabajar, pobre... debe dormir en su cama. . . cansado. . . y darle crema, masitas y un caballito mecánico.

—¿Pero qué me refiere este chico?—pregunta á la sirvienta el marinero suspendiendo su tarea.

—Oh! chitón, señor,—respóndele ésta, pálida aún de la emoción,—no digáis nada, porque al llegar á Buenos Aires la señora me despediría. Lo que os dice el chico es perfectamente exacto, á no ser por la intervención del grumete, este pobre angelito se hubiese ahogado, y lo peor del caso es que yo sería la culpable!!

—Fifí quiere contar, Fifí quiere contar!

—Pues bien, cuenta, pero no hables en voz alta, dícele Bretona.

—Comprendes, marinero, había caído... porque Bretona no me tenía de la mano. Fifí hizo, sabes, como sobre el hielo, patinó, pero no por gusto... oh, no!

De súbito oyóse sobre el toldo que el marinero, gracias á la divina providencia, no había aún recogido, la caída de un cuerpo pesado que hizo hundir la lona.

Cual joven ataviada, el buque hacía un rato que estaba sereno y los alegres pasajeros se levantaban de la mesa.

Cuando el cuerpo cayó y volvió á saltar como joven acróbata, sobre la red, desatóse una punta del toldo y lenta mente se hizo deslizar á Francisco el grumente, el pobre abandonado y aporreado...

Por primera vez, como que estuvo á punto de morir, todos lo compadecieron. Por otra parte, El que había dispuesto todo, terminaba su celeste libro así: «Este valiente chico no morirá, porque la charla grata del niño salvado, salvará al salvador!»

Y así fué.

—Muy bien, Monnier—dícele el capitán aproximándose,—haremos de vos, un valiente marinero, si sigues haciendo semejantes cabriolas.

—Capitán—responde en voz baja el grumete abriendo los ojos,—no tenía segura la cabeza, no veía... temblábanme los brazos.

—Ah! que lo diga, que lo diga—interrumpió bruscamente el marinero—porque temblaban sus brazos. Ved, capitán, en el momento en qué debía subir al velamen, salvaba á ese pequeñuelo!

*
* *

Los dos héroes del paquete *Gascoña* son Fifí y Francisco, y las señoras de la mesa del comisario que no abrigan malos sentimientos, le llevan á este último, según los deseos de Fifí, crema y masitas, si bien creo que no piensan en el caballito mecánico.

Como dije que Dios había llenado la hoja de su libro con nuestros amigos, me apercibo que también yo he llenado las mías.

Por otra parte, queridos angelitos, si vuestras mamás me hacen el gusto de referiros este cuento escrito para vosotros, y si preguntáis qué ha sido de Francisco, el grumete, sabréis que no se ha separado más de Fifí, porque el papá de éste lo tiene con él y según parece ya no se queja de que jamás lo abrazen.

GABRIELA L. DE CONI.

Buenos Aires.

TRUDCHEN EN EL BOSQUE

Hubo en cierta ocasión un conde muy acaudalado, que además de sus riquezas, poseía un tesoro: su preciosa hijita Trudchen, quien tenía una hermosa cabellera rubia, ojos azules, y tan graciosa como suelen serlo casi todos los niños. Muchas eran las propiedades del gran señor, pero tenía predilección por su viejo castillo, que había dedicado á la caza y al cual rodeaba un espeso bosque, en donde abundaban los venados, los siervos y otros animales monteses. Tan pronto como retoñaban las encinas, trasladábase al castillo con su esposa, su adorada Trudchen y toda su servidumbre.

Por la octava vez iba á verificarse una gran partida de cacería. En el patio del castillo multitud de caballos ensillados piafaban impacientes, hiriendo con sus cascos el arenoso suelo. Los perros atrahillados pugnaban por recobrar su libertad para·irse al bosque, y los halcones (1) batían las alas entumecidas. El conde y su mujer se disponían á partir. La condesa tomó entre sus brazos á Trudchen, que seguía con entusiasmo los preparativos de marcha, dióle un beso y la sentó sobre su blanco caballo. De ahí la tomó el conde, quien des-

(1) Aves de rapiña, muy valerosas. En otra época se educaban para la caza.

pués de besarla, le dijo: «Vamos al bosque, allá donde corren los pintados cervatillos. Si por casualidad llego á encontrarme la *Liebre de Pascua*, le diré que mi Trudchen le envía un saludo y le suplica que el año próximo le traiga un nido con huevos de colores.» Sonrió la niña y con su boquita roja imprimió un beso en los labios de su padre. Este montó á caballo y partió con su comitiva. Antes de desaparecer del todo en un recodo del camino, todavía volvió una vez más la cabeza hacia donde quedaba Trudchen y de nuevo le dijo adiós con la mano.

Al comenzar la tarde de ese mismo día jugaba la niña en el jardín, después de haber oído repetidas veces la leyenda de la vieja *Liebre de Pascua* y sus siete hijos con que el aya procuraba divertirla. Ahora la buena Ursula dormitaba sentada en un banco de piedra, bajo unos tilos. Mientras tanto Trudchen, libre de la vigilancia de la anciana, se entretenía en contar los puntitos negros de un abejorro preso entre sus manos; de pronto el animalito escapó, pero la niña corrió tras él hasta que lo perdió de vista. Su mirada se fijó entonces en una campánula azul, en la cual se mecía una mariposa dorada con ojillos negros en las alas. Se acercó de puntillas para cogerla, pero antes de que llegase á la flor, ya había alzado el vuelo el insecto, ocultándose tras los muros del jardín. La niña quería á todo trance hacerse dueña de la mariposa. En la tapia del jardín había una pequeña puerta; como pudo, después de mil esfuerzos, la abrió y penetró en el bosque. «Aquí vive la *Liebre de Pascua* con sus siete pequeñuelos pensó Trudchen. Pero por más que miraba á todos lados no logró descubrirla; sin duda vivía en lo más espeso del bosque y se internó, corriendo, en busca de la fantástica liebre. Después de haber andado un gran trecho pensó en volverse, cuando una urraca le salió al paso, diciéndole:

—Qué linda cadenita de brillantes llevas al cuello! Dámela porque si no te hago pedazos con mi pico.

La pobre Trudchen apenas podía tenerse en pie del susto. Temblando, se desató la cadenita y la arrojó á la audaz avecilla. Entonces, lamentándose de haber perdido su alhaja, se le quitaron las ganas de continuar su paseo. Creyendo

volver por el mismo camino corrió cuanto pudo, pero sólo fué para internarse más en el bosque.

—Hujú! graznó de repente un ser extraño en lo alto de un árbol. Amedrentada la niña volvió la vista hacia arriba. Una horrible lechuza la miraba con ojos que parecían despedir fuego, mientras que con el pico hacía un ruído estridente.

—Hujú! Qué hermoso gorro llevas puesto, dámelo ó te rasguño con mis garras.

No había más remedio, quitóse el gorro y echó á correr con todas sus fuerzas. A cada paso que daba Trudchen se extraviaba más en la selva. En vano buscó un sendero por donde salir; por todos lados la rodeaba árboles, cuyas raíces se enroscaban entre sí, ofreciendo el aspecto de bronceadas culebras. Las pruebas porque tenía que pasar no habían terminado aún. Una ardilla se desprendió de las ramas de un árbol, bajando por el tronco hasta donde estaba la infortunada niña. Pensó ésta que nada tenía que temer de este inofensivo animalito; pero cómo se engañaba! La ardilla no le guardó mayores consideraciones que la urraca y la lechuza.

—Ah! qué precioso delantal de seda, dijo. Dámelo para formarles un nido á mis pequeñuelos, porque si no te muerdo con mis afilados dientes.

Trudchen, se deshizo también de su delantal y continuó su camino llorando. Ya no podía más de cansancio, pero el miedo la empujaba, á pesar de todo. De pronto se encontró delante de una pradera iluminada por los rayos del sol. Campánulas azules, moradas y rojas crecían por todas partes; pintadas mariposas se mecían en el aire. Pero la niñita no pensó en coger flores, ni en correr tras las mariposas. Sentóse sobre la yerba y lloró con tan profundo desconsuelo que hasta las mismas piedras hubieran tenido compasión de ella. Del bosque salió, á caballo, un anciano de luenga y nívea barba, cubierto con un sombrero de anchas alas. Le acompañaban, como escoltándole, dos cuervos. Se dirigió á Trudchen y permaneció ante ella unos instantes silencioso. Por fin le preguntó con voz cariñosa: «Porqué lloras, mi querida

niña?» Ella entonces, con el candor y la confianza propios de su edad, relató al anciano cuanto le pasaba.

—Tranquilízate, le dijo él, con amabilidad, yo te llevaré á tu casa.

Llamó luego á sus fieles cuervos y les dió órdenes en voz baja y al oído. Estos partieron regresando pocos momentos después en compañía de una cigüeña, que hizo muchas cortesías ante el anciano.

—Mi querida *madame* Adobar, le dijo el viejo: esta pobre niña se ha perdido en el bosque, os ruego tengáis á bien conducirla á su hogar. La cigüeña movió de un lado á otro la cabeza, como pensando en lo arduo y difícil del encargo.

—Tienes que hacerlo, continuó el viejo en tono seco. Pon manos á la obra, porque si me desobedeces te retiro mi amistad.

Entonces la cigüeña,—con sumiso ademán, tomó á Trudchen por el ceñidor y se dispuso á cumplir la orden.

—Pero, y mi cadena, mi gorro y mi delantal? dijo con voz llorosa la niña.

De nuevo la tranquilizó el buen viejo, prometiéndole que sus cuervos recobrarían aquellas prendas de manos de los perversos animales que se las quitaron y se las llevarían al castillo. Despidióse entonces de Trudchen, recomendando á la cigüeña que se condujera bien con su protegida.

En el mismo instante se vió la niñita suspendida en el aire por sobre la copa de los árboles. La cigüeña volaba con la rapidez del viento. Pronto la niña perdió el conocimiento, y cuando volvió en sí, se encontró acostada sobre la hierba en el jardin del castillo. A su lado la señora Ursula la miraba con enojo.

—Niña, niña, le dijo: Por qué dormirse en esta hierba húmeda? Si te enfermas dirá el amo que la vieja Ursula no cuida bien á su hija, y sabe Dios que yo no duermo siquiera la siesta, por estar vigilándote. Pero, qué hace tu cadenita de oro en mitad del camino, tu delantal tirado y tu gorro colgado de aquella mata de rosas? Levántate y vámonos pronto para casa, que ya comienza á hacer frío

en el jardin. Ah! cielito mío, cuántos sinsabores me cuestas!

Trudchen obedeció sin decir una palabra, contenta de que la buena aya no hubiera sospechado la verdad. Si lo hubiera sabido, qué maravillosa historia no inventaría para contársela al conde á su regreso!

RUDOLPH BAUMBACH.

REVISTA DE REVISTAS

«La España Moderna»
La deformación del castellano en América

Uno de los críticos literarios de esta conocida revista madrileña, el señor Fernando Araujo, se lamenta con razón, de la deformación, como él la llama, que viene sufriendo en los países americanos la hermosa lengua castellana. Y al tratar de ésto no es que se oponga á la introducción en el lenguaje de los *americanismos* propiamente dichos, que considera legítima y plausible sino que se refiere en su crítica á la corrupción del idioma por la introducción de galicismos, anglicismos, alemanismos y solecismos, vicio corriente en la Península misma y que en las repúblicas de Sud-América llega á extremos increíbles. Aquí y allí, dice el escritor aludido, tenemos la manía de nutrirnos de lecturas extranjeras y sobre todo de malas traducciones, y de allí las atrocidades que se cometen con nuestra pobre lengua, digna de mayor respeto. El purismo no consiste en mantener intacto el léxico, pues todo léxico de lengua viva ha de ser movible y flexible si no quiere petrificarse y perecer; pero una cosa es el crecimiento y desarrollo natural de una lengua, como el de un individuo dentro de sus facultades y en armonía con sus proporciones, sus elementos constitutivos y su desenvolvimiento anormal, y otra el crecimiento anormal, enfermizo y deformador por medio de diviesos y de jorobas, de excrescencias y de abotagamientos que le desfiguran y estropean.

La misma literatura oficial, que en ninguna parte se dis-

tingue por su corrección, da en América la medida de lo que allí se hace con el castellano. No tomemos un decreto cualquiera, ni una circular de cualquier ministerio; cojamos nada menos que una Constitución, la ley fundamental de cualquiera de los Estados sud-americanos, ley elaborada en las cámaras con todo detenimiento, y sujeta á todas las intervenciones y correcciones posibles, y veamos lo mal parado que sale el castellano de las pecadoras manos de aquellos legisladores. Ahí está, por ejemplo, la Constitución de Colombia. Recorrámosla por encima y analicemos su redacción:

«Vista la aprobación que *impartieron* los municipales de Colombia á las bases de la Constitución». ¡Impartieron! ¿De dónde sale ese terminacho? ¿qué quiere decir eso? Si quiere decir *dieron*, ú *otorgaron*, ó *concedieron*, ¿por qué no se dice? ¿Qué falta nos hace ese *impartir*, que no tiene sentido ninguno, ni responde á ninguna necesidad?

«Cuando de la aplicación de una ley *expedida* por motivos de utilidad pública». (Art. 31) ¿Qué es eso de expedir una ley? ¿Se expiden acaso las leyes como se expide una mercancía cualquiera? Si podemos decir «una ley *dictada* ó *promulgada*», etcétera, ¿por qué hemos de decir *expedida?* Cada palabra debe reservarse para la expresión del matiz más adecuado que en cada frase quiera darse al pensamiento. Obrar de otro modo es empobrecer ó embarullar la lengua.

«*Son prohibidas* las juntas políticas populares de carácter permanente». (Art. 49) ¿No sería más castizo decir: «*quedan prohibidas* ó *están prohibidas* ó *se prohiben* que *son prohibidas?* Claro es que en definitiva son lo mismo. Pero ya que en castellano tenemos medios y recursos para marcar los diversos valores del *être* francés, ¿por qué hemos de emplear nuestro *ser* en equivalencia de nuestro *estar?* El francés, más pobre de recursos en este caso, tiene que decir *être*, lo mismo con *méchant* para expresar *ser malo*, que con *malade* para expresar *estar malo;* pero nosotros no, nosotros podemos matizar perfectamente esas expresiones, y no hay para qué empobrecernos cuando somos ricos. Cuando se prohibe una cosa, se dice que esa cosa *está prohibida* y no que *es prohibida*. Lo mismo que esto es lo de *es permitido formar*

compañías, que dice el mismo artículo de la Constitución. ¿No es lo mismo decir: *se permite* ó *está permitido*?

«Las Cámaras se abrirán y *clausurarán*, pública y simultáneamente.» (Art. 69). ¿Porqué *clausurarán*? ¿No es más sencillo y adecuado *cerrarán*? Ese *clausurarán* parece cosa de un paleto pseudo-instruído, que se las quiere echar de fino y que estima poco altisonante *cerrar*. *Clausura* es sinónimo de *cierre*, pero es un cierre especial que no puede aplicarse á todos los casos. De *clausura* puede sacarse *clausurar*, como de *censura* sale *censurar*; pero ninguna falta hace esa expresión, como no fuera para darle el sentido especial que tiene *clausura* como variante de *cierre*.

Déjense los colombianos de *clausurar* sus Cámaras y conténtense con *cerrarlas*, que no es poco.

«Toda reunión de los miembros del Congreso que con la mira de ejercer el Poder legislativo se efectúe fuera de las condiciones constitucionales será ilegal; *los actos que expida nulos*». (Art. 75). Otro desdichado empleo de *expedir*, más desdichado que el criticado anteriormente. ¿Qué es eso de *expedir actos*? Los actos se ejecutan, se realizan, se llevan á cabo, pero no se expiden. Ese repetido empleo de *expedir* fuera de lugar, revela una pobreza de recursos realmente inexplicable.

«Si las Cámaras se pusiesen en *receso* dentro de dichos términos.» (Art. 86). ¿Qué quieren decir con esa *palabra* los legisladores colombianos? Por el contesto parece que su propósito es indicar que «si las Cámaras se *cerrasen* dentro de dichos términos»; pero si es así, ¿por qué no lo dicen y lo entenderíamos todos? ¿O es que allí legislan para que no se entienda lo legislado? *Receso* es un término técnico astronómico que indica el apartamiento del sol del Ecuador, y en consonancia con este significado, da la Academia á *receso* el sentido de «separación, apartamiento, desvío», ninguno de los cuales viene bien al caso de que se trata, y aunque vinieran, no tendría justificación el empleo de semejante palabra casi, totalmente desusada y de todo punto innecesaria para expresar lo que se quiere decir, habiendo otras más pertinentes y adecuadas.

«Los senadores. (Art. 95.) durarán seis años.»

¡Pobres senadores! Esto realmente no está mal; pero podían haber buscado un modo de decir algo menos duro, para que no resultara la expresión tan brutal. Si lo de *clausurar* es cosa de paleto redicho, esto otro parece cosa de los tiempos prehistóricos, cuando las lenguas carecían de flexibilidad para la expresión del pensamiento.

«El Senado podrá *cometer* las instrucciones de los procesos á una Comisión de su seno.» (Art. 97.) ¡Cometer á una comisión!

¡Qué lujo de expresiones! Claro es que una comisión es *comisión* porque se la *comete* algo; pero el verbo *cometer* apenas se emplea en castellano en el sentido de su derivado comisión, y aunque se empleara por el gusto de emplear un arcaismo, no debería emplearse en este caso concreto por lo mismo que se habla de *comisión*. El Senado «podrá *encomendar* ó *encargar* de la instrucción de los procesos á una comisión», estaría mejor dicho.

Entre las atribuciones de la Cámara de representantes está (art. 102) la de examinar y *fenecer* la cuenta general del Tesoro. Esto de *fenecer* una cuenta, si no quiere decir *matar*, no sabemos que cosa sea, empleado el verbo con carácter transitivo; y *fenecer definitivamente*, si no es *morirse de veras* tampoco entendemos lo que pueda ser. Pero si es eso, el empleo de *fenecer* en ese caso supone que no siempre se *fenece definitivamente*, y que se puede fenecer de otro modo y eso si que ya no lo entendemos. En castellano el que fenece, fenece, y si es cristiano se le canta el *gorigori;* ni se puede *fenecer á otro* ni nadie fenece nada, aunque todo fenece y todos fenecen cuando les llega la hora.

Y fenezca aquí, puesto que de fenecer hablamos, esta crítica, pues si fuéramos á poner reparos gramaticales á toda la Constitución, necesitaríamos mucho más espacio del que disponemos. Conste únicamente que hemos elegido como muestra de la deformación del castellano, un documento de tanta importancia como una Constitución, y que no es ésta de las peor redactadas. ¿No es lástima que tales cosas ocurran cuando con un poquito de cuidado sería tan fácil evitarlas? Pre-

cisamente, por lo mucho que queremos á nuestros hermanos de América y por el grandísimo interés que nos inspira su desarrollo y su cultura, nos duele que incurran en tales descuidos y que no presten al uso acertado de un instrumento tan maravilloso como nuestra lengua común, la atención y los cuidados que requiere, para seguir siendo lo que siempre ha sido en buenas manos.

«La Gimnastique Scolaire»
La geografía en la escuela de adultos

Esta publicación que ve la luz en Bruselas, órgano oficial de la Federación Real de los propagadores de la gimnasia escolar en cuyas páginas hallamos siempre abundante material de gran utilidad práctica para el maestro, expone algunas interesantes indicaciones sobre la mejor forma de desarrollar el curso de geografía en la escuela de adultos.

El curso de geografía es generalmente sacrificado en la escuela de adultos. Diversas causas justifican esta situación. El maestro dispone de un tiempo muy limitado y se figura con razón, que materias más importantes reclaman sus cuidados y su atención; por otra parte, el programa es tan vasto que no se sabe á que atenerse ni en qué detenerse, y antes que empezar una enseñanza cuyo fin no se advierte bien, ó de consagrarle horas que se cree poder emplear mejor, no se hace nada. No apreciaremos lo que hacen los maestros que repiten en la escuela de adultos las lecciones de la escuela diurna. Desconocen enteramente el carácter de su escuela, las necesidades de sus discípulos y no pueden llegar sino al fracaso y á la deserción de sus clases.

Inspirándose en tendencias utilitarias sanamente comprendidas, algunos maestros verdaderos han proyectado un programa que nos parece excelente en todos sus puntos, y que creemos deber recomendar en sus grandes líneas, sin perjuicio de que las circunstancias locales agregan modificaciones secundarias.

La geografía propiamente dicha es muy restringida; comprende los límites del país caracterizando los países vecinos —la división en provincias—después el distrito ó cantón de

que forma parte la comuna. Con este estudio se relacionan nociones constitucionales: Senado y Cámara de Diputados, Consejo provincial, condiciones requeridas para ser elector en los diversos grados.

El segundo punto es la organización judicial y los tribunales de donde depende la comuna.

El tercero es la lectura de los horarios de los trenes, los cuadros colocados en las estaciones con preferencia á las guías, las cuales rara vez son consultadas por los obreros.

En fin, hay una parte del curso que se diferencia según las localidades. Según que sea un centro hullero, industrial ó agrícola, la materia que se enseña varía pero con arreglo á direcciones generales. Tomando como punto de partida la ó las producciones locales, estudia las regiones de Bélgica con las cuales esta industria está en relaciones, los demás centros productores del país, mostrando en ocasión lo que distingue á una de la otra en sus productos. Hace conocer enseguida los países que tienen la misma industria, indicando las condiciones en que ésta se encuentra, mostrando las ventajas que pueden favorecerle, los caracteres á las especialidades que la distinguen, previniendo esa tendencia que tienen los obreros de expatriarse muy fácilmente y de ir infaliblemente al encuentro de la miseria.

En una aldea agrícola, las nociones sobre geografía extraña á Bélgica versan sobre los países en que la agricultura prospera, sobre las causas que la favorecen, los medios empleados para sacar provecho de ella, la competencia que hacen los mercados que han asegurado á su producto, etc. Así se limita un curso forzosamente extenso y se alcanza enteramente el fin que puede fijarse á la escuela de adultos: formar al ciudadano que conoce sus derechos y sus deberes, el hombre de juicio que use de él para su bien y el del país, el trabajador inteligente que aprecia lo que hace, no ignora lo que hacen los competidores y sabe, en el caso que la patria no le ofrezca más trabajo, á dónde puede dirigirse y en qué condiciones puede tener buen éxito. Sobre todo una discreta preparación, y nada de inútil por cuanto el tiempo de que dispone la escuela es demasiado precioso.

«L'enseignement primaire»

Castigos y recompensas

Esta revista, órgano de las escuelas francesas de Quebec, (Canadá), que de ordinario se distingue por el tino y buen juicio que inspira á sus trabajos de índole educativa, reproduce de un colega de París, la hermosa é instructiva página que va á leerse, en la cual su autor, un alumno-maestro, evocando recuerdos de infancia, expone sus ideas sobre el tema arriba indicado.

«Desde la edad de seis años, había sido confiado al señor Durand. Era un excelente maestro. No conservo para él más que sentimientos de gratitud y de respeto.

Recompensaba bien y castigaba peor. Nos alentaba y nos dirigía con su gesto y su mirada expresiva, por su palabra siempre animada.

Salvo raras excepciones; las *buenas notas* y los *buenos puntos* le bastaban, ya para recompensar al darlos, ya para castigar negando las buenas notas y haciendo devolver los buenos puntos. Era con las buenas notas que se merecía las inscripciones en el cuadro de honor, los bonos de satisfacción, las medallas, las decoraciones, los *premios* de fin de año.

Dábamos una importancia extraordinaria á los buenos puntos, que nos permitía prestarlos algunas veces á nuestros camaradas si los necesitaban, lo que era manera de prestar servicio y hacernos de amigos.

Esos buenos puntos eran una moneda corriente entre nosotros. De tiempo en tiempo para recuperarlos, el señor Durand organizaba una lotería. En general, las suertes eran: muy buenos libros, algunas veces objetos de arte, que se los procuraba no sé cómo. Había que dar un número determinado de puntos para tener un billete de lotería. El día del tiraje era una fiesta amada por todos y ardientemente deseada.

Si no se daba una lección, si no se hacía un deber, los puntos se debían. Eran marcados en el cuaderno en la columna del *debe*. Nadie quería quedar insolvente ó incurrir al fin de la semana ó del mes, en una *amonestación pública*, lo que se temía más que todo. Se daba lección, se hacía el deber, y uno quedaba tranquilo: la deuda estaba pagada.

No empleaba las penitencias sino para impedir se hiciere el mal y no para ejercitarnos á hacer el bien. El amor de Dios y el del prójimo se infiltran en la conciencia y en el corazón, pero no se imponen por la violencia. Castigaba una mentira, no castigaba la omisión de un acto de cortesía ó de caridad.

He comprendido después que no quería que asociásemos una idea desagradable y penosa á una buena acción. Combatía la pereza excitando al trabajo y no por el castigo, sin duda para no unir en nuestro espíritu la noción del trabajo y de la instrucción á recuerdos odiosos.

Sus castigos, lo advierto en este momento, tenían siempre por objeto crear en nuestro espíritu una asociación de ideas, una unión sensible entre la pena y el mal cometido y hacernos comprender que lo que nos sucedía era una consecuencia natural de nuestra falta. Castigaba al mentiroso no creyéndole, al indiscreto rehusándole las pruebas de confianza acordadas á sus camaradas, al disipado quitándole una parte de su recreo, al charlatán reduciéndolo al silencio durante algunos minutos, al pendenciero aislándolo durante el juego, el que llegaba tarde por la mañana haciéndole quedar á la tarde después de los demás, para recobrar el tiempo perdido. Se nos castigaba por donde pecábamos.

Estas penitencias, bastante raras, eran dadas de manera tan digna que á nadie se le ocurría quejarse de ellas. Cada cual tenía la convicción que el señor Durand cumplía un deber. Lejos de tomarle entre ojos, se le quedaba reconocido. Cumplida la penitencia se le agradecía y se le prometía no hacerlo más.

Al castigarnos, tenía el cuidado de no ofender nuestro amor propio, no hiriendo nuestros delicados sentimientos, que se esforzaba, por el contrario, en despertar y á los cuales apelaba constantemente, suponiéndonos siempre mejores que nuestros actos, obstinándose en creernos buenos. Tenía razón: lo éramos, y tal vez, á lo menos en gran parte, á causa de su obstinación en vernos como tales. Nos amaba y se empeñaba en causarnos placer. Parecía tener por máxima que si se quiere hacer buenos á los hombres, hay que empe-

zar por hacerles felices, y que el verdadero secreto de conducirlos y gobernarlos, es obstinarse en creerlos buenos.

Insistía más bien en los ejemplos *positivos* de cualidades ó de virtudes· estimándolas, sin duda, mucno más eficaces que los ejemplos *negativos* de defectos ó de los vicios, cuya pintura no siempre carece de inconvenientes.

Se esforzaba en persuadirnos que evitaramos el mal, porque es el mal y no tan solo porque acarrea un castigo, y que practicásemos el bien porque es el bien, y no solamente porque conduce á una recompensa.

Insistía sobre la idea y el sentimiento del deber; más nos repetía, á cada momento, que es por deber como se debe obrar, y no por pasión, y por interés; que sólo se obra como hombre mientras no se obre por deber; que los demás motivos de acción pueden unirse á éste, pero es necesario que éste los dirija y los domine; que obrar por deber es obedecer á su conciencia y á Dios, que tienen el derecho de mandar; que es necesario habituarse á ver el interés y felicidad propios en el deber que al fin de cuentas no residen sino en eso, que todo lo que es contrario al deber es opuesto á nuestro verdadero interés y á nuestra felicidad.

Para hacernos amable el deber y darnos la fuerza de quererlo y de cumplirlo en toda ocasión, á propósito de una lectura explicada, de una lección de historia ó de moral, ponía ante nuestros ojos ejemplos de valor, de justicia, de bondad, de abnegación; despertaba y desarrollaba en nuestras almas las inclinaciones nobles y generosas; el verdadero amor de sí mismo, que es lo opuesto al egoismo; la estimación de si propio y la confianza en sí mismo, absolutamente contrarias al orgullo y á la presunción; el sentimiento del honor, de la dignidad humana y personal, la emulación, la piedad filial, la amistad, el patriotismo, el amor de lo verdadero, de lo bueno, de lo bello, el sentimiento religioso.

Jamás observé nada reprensible en la conducta del señor Durand para con nosotros, y si un día llego á ser maestro, quiero tratar de imitarle, de proceder como él, de apropiarme sus ideas, sus sentimientos, sus máximas, su manera

de recompensar para excitar la emulación, y de castigar para evitar ó reparar las faltas.

Inutil es decir que jamás le ví aplicar castigos corporales. La mayor parte de las veces, una palabra dicha al oído, un ademán, una señal, una mirada expresiva; un reproche afectuoso nos recompensaba ó nos castigaba suficientemente.

Aunque hubiéramos tenido todos la edad de treinta años, no habría usado con nosotros más razón, más tino, más reserva, y eso es lo que constituía su fuerza, esa era la causa de la influencia que ejercía sobre nosotros, de la confianza y del afecto que nos inspiraba, tan cierto es que en toda edad «la fuerza, como dice Bossuet, está en la razón tranquilamente «expuesta».

Se sobreentiende que no se trata aquí de la razón puramente especulativa, sino de la razón unida al corazón y no formando más que una con él, esa razón total, indispensable en las verdades morales y en la conducta de los hombres, y de la que Pascal no habría podido decir que hay razones que ella no comprende.

"Rivista Pedagogica"
Educación económica

En esta interesante revista de Roma, emite el profesor Trojano, de la Universidad de Turín, muy sentidas consideraciones sobre educación económica, exponiendo que en los libros educativos encuéntranse con frecuencia alabanzas al trabajo, á la previsión, al ahorro, á la industria, etc., pero todo esto más bien bajo el punto de vista ético que del económico.

El trabajo, por ejemplo, se alaba, menos como causa de riqueza, que porque nos aparta del vicio; el ocio se critica menos por conducir á la miseria ó por importar una continua substracción á la riqueza nacional, que porque se le cree origen de todos los vicios. Asimismo, en el juego se vitupera más bien el peligro del avillanamiento ó de la perversión de la persona que el daño individual y social debido a tiempo y á la fuerza gastada sin provecho; y se celebra las industrias para cantar el dominio del hombre sobre la natu-

raleza, en lugar de proclamar la grandeza utilitaria de la misma.

Podría, dice el autor observarse lo mismo respecto á lo que diariamente se dice en las escuelas sobre la maleficencia de las deudas, el buen uso del tiempo y de las fuerzas, el buen gobierno de la casa, etc.

Los antiguos prejuicios, contrarios al utilitarismo mejor entendido que dificulta la constitución independiente de la ciencia económica y casi la sofoca, hacen actualmente valer su influjo sobre la débil mente de ciertos educacionistas, menos enamorados de los ideales que esclavos de las tradiciones escolásticas.

El profesor Trojano cree antieconómica la educación que atribuye tan solo escasa parte á la actividad propia del hombre en la institución de su estado económico, educación que hace perder tiempo dictando sobre fortunas y sobrehumanas invenciones que «hacen ricos ó pobres, abaten ó levantan».

En las escuelas primarias ciertas instituciones recientes, como por ejemplo la llamada *Cooperativa y mutua escolar*, digna de consideración, también contribuyen á fortalecer la conciencia de la solidaridad humana, más bien que á fines netamente económicos, á desarrollar las innatas tendencias económicas. Y se sabe como las libretas de ahorro, los premios en dinero y otras inepcias del estilo siguen siendo hitos para la mayoría de los pedagogos. En todo caso no son sino los principios de una nueva corriente educativa, que más ó menos concientemente, se abre paso y penetra también en la escuela.

Pero no se puede negar que el nuevo rumbo encuentra corrientes opuestas y más fuertes, que desde siglos vienen guiando y dirigiendo la obra educativa. Aquí, una vez más, la realidad y la práctica triunfan sobre la abstracta idealidad y aún más abstracta teoría.

La vida es, en sentido lato, toda una educación económica pero en sentido intrínseco el terreno más fertil parecería ser la familia, que es el centro de los intereses económicos donde se recoge y consume el fruto del trabajo;

allí donde á cada instante se presenta oportunidad para poner á prueba las tendencias del educando y hacer valer la experiencia del educador. La escuela no sería ni el órgano más apto, ni el mejor puesto de observación: es la casa la mejor escuela de economía; ella es la escuela, el instituto de instrucción, de educación al desinterés, á las virtudes intelectuales, civiles, etc. Todo esto, visto de cerca, es en parte verdad, en parte falso ó inexacto.

¿Quien puede afirmar que en las actuales condiciones sociales, sea la familia siempre la mejor escuela de economía? A muchas falta el hogar y la mesa común, símbolo de la unidad espiritual y económica de la familia; y, quien debiera hacer de educador y vigilar lo que pasa en su casa, trabaja lejos de sus hijos ó carece de las necesarias aptitudes para educar convenientemente. Queda el ejemplo; y por cierto, es una gran cosa el buen ejemplo, pero en las familias pobres, muchas veces se aprende más á maldecir el indispensable trabajo que á bendecirlo como la más digna ocupación del día; más bien á consumir las energías vivas y productivas en trabajos fuera de jornal escasamente retribuídos, que de respetar y ahorrarlas, usarlas con moderación como el más precioso de los bienes económicos; más bien á disipar en un día festivo la ganancia de muchos días, que de reservar algo para incierto mañana; más bien á agravar la esclavitud que sujeta al obrero á la máquina, con la de la deuda y de la usura, que á tratar de redimirse económicamente.

¿Y qué se dirá de la casa del rico? ¿Es acaso todavía la *sacra domus* de los latinos, protegida por los lares de la estirpe, celosos custodios del patrimonio doméstico? La preocupación constante de matar el tiempo, como sino fuera cercenar los hilos de la vida; la vileza parásita del que no conoce más ocupación que la de consumir réditos hereditarios; la ligereza y vanidad con que enajenan fortunas en lujo y juegos; la envidia y angustia en que hasta los chicos viven, por no poder imitar á la gente de lujo; el descuido con que se despilfarran patrimonios seculares: todo esto y otras cosas peores lo encontramos en la mansión opulenta. ¿Cuál puede

ser la educación económica del joven criado en semejante ambiente, y que presencia y participa de la ostentación del falso lujo que se despliega, para ocultar el espectro de la ruina que se aproxima?

La familia sana, laboriosa y contenta, con el tradicional jefe típico, el *paterfamilias*, es un buen ecónomo, y por fortuna, bastante frecuente en la clase media, y más aún en la de los pequeños propietarios de aldeas y campos. Sin embargo, también en esta última, cuando la escuela no la ha ilustrado, son lamentables los conocimientos de economía, la falta de espíritu de iniciativa, de asociación, etc., y es donde permanecen sin fecundar ó poco remunerativas, algunas de las mejores actividades económicas.

Por fin, tenemos también la casa mejor gobernada, la modelo, pero allí no pueden educarse las actividades económicas de todas las edades. Por ejemplo, regular el consumo de los más elementales medios de vida de un tierno hijo, habituarlo al uso moderado de ellos, á no despreciar ni desperdiciar nada, no se consigue sino en la casa. No hablemos de adquisición y trueque económico donde domina el regalo y el amor, pero sí, de algún ahorro. En cambio, la educación primera de la actividad productiva que es la más esencial, escapa por lo común á la familia.

Es la escuela el primer laboratorio del niño, el primer campo de educación económico del espíritu. Es allí donde se verifican los primeros ensayos por fijar proficuamente la atención, donde pueden adquirirse los primeros hábitos del trabajo, del orden en las operaciones, de la disciplina.

La escuela no es extraña al consumo: vigila y aconseja donde la familia no es capaz de hacerlo, es la primera sociedad que frecuenta el niño, sociedad de iguales y de extraños. El primer concepto de la propiedad, de las cosas materiales, los primeros pactos, los primeros trueques, las primeras nociones del valor de los objetos permutables, las primeras ideas de la justicia conmutativa y económica, nacen entre los bancos de la escuela.

Haga, pues, la familia sana lo que puede y sabe hacer por la educación económica; pero donde su acción sea escasa

ó deletérea, la obra de la escuela, que jamás está fuera de lugar, corrija é integre la acción doméstica. Solamente, es preciso que la escuela tenga clara conciencia de que también el hombre es un animal económico, y que la educación debe desarrollar y gobernar, no contrariar ni despreciar, lo que es parte necesaria de su naturaleza. Aquí también la pedagogía debe llenar su misión.

ECOS DE TODAS PARTES

De la importancia y beneficios del ejercicio.—Cómo se debe caminar.—La prensa en los Estados Unidos.—La navegación del porvenir —Liga contra la mortalidad infantil.

De la importancia y beneficios del ejercicio

De una conferencia dada sobre este tema por la señora Henry, directora del liceo de jóvenes de Saint Etienne, en Francia, extractamos los pasajes siguientes que pueden ser de interés para nuestros lectores.

«¿Porqué es indispensable que el niño obedezca á su deseo de cambiar de sitio, «de moverse»? ¿Qué influencia tiene el juego sobre la salud?

«Un niño que corre, respira siete veces más que un niño en reposo. El pulmón funcionando se desarrolla. Ofrece al oxígeno una superficie mayor. Una sangre rica baña los tejidos, fortifica ios ligamentos, tiende los músculos. El niño ahilado, anémico, tiene los músculos flojos; su espalda se encorva, la columna vertebral está expuesta á la desviación; el apetito disminuye. Es soñador y triste, porque el sistema nervioso adquiere una sensibilidad exagerada. El niño sano tiene los músculos firmes. Se endereza; su color es animado; su apetito excelente; su carácter alegre. Está dispuesto para la acción.

El placer del juego es, para la respiración, lo que el apetito es para la digestión. Los ojos del niño brillan y manifiestan alegría. Su vida es realmente muy intensa.

Y no creáis que en la carrera, en los juegos, los músculos inferiores son los únicos que se contraen. Observad los alumnos en libertad, sus brazos tienen movimientos rápidos

de vaiven para asegurar un equilibrio que permanece, sin embargo, instable. El cuerpo se inclina para todos lados, se echa hacia adelante. Si el niño cae, es realmente la perfección del ejercicio; para levantarlo, todos los músculos extensores entran en acción.

El alumno ha crecido. A los juegos va á agregarse un ejercicio razonado y científico, la gimnasia.

Gracias á los trabajos y á los esfuerzos del señor doctor Ph. Tissié, se abandona en muchas escuelas la gimnasia alemana de aparatos con movimientos en flexión, por la gimnasia sueca, con músculos en tensión é inspiraciones profundas.

La primera transformaba el tórax en una caja rígida de aire comprimido, por la inserción sólida de los músculos (La glotis se cierra con el esfuerzo.)

Se buscaba, entonces, únicamente desarrollar los músculos ejercitándolos, sea localmente, sea en su totalidad. Era un error sobre todo para la mujer, á la que la naturaleza le niega la fuerza, por más que se haga.

Os he dicho cuál es ahora nuestro objeto: desarrollar el pulmón por respiraciones profundas y frecuentes para llegar á la salud, es decir, al equilibrio de todas las funciones vitales.

¿Que os quedará á vosotras, señoritas, que no podéis jugar como los escolares y que no tendréis, bien lo temo, la ocasión de hacer gimnasia?

Dos ejercicios serán excelentes. El baile, entre vosotras, al aire libre, con sus movimientos de belleza. El segundo ejercicio podéis hacerlo cotidiano. Quiero hablar de los cuidados de la casa. Sé que no lo desdeñáis. Como las activas abejas que no se contentan sólo con trabajar en las flores y el sol, sabéis ventilar, sanear vuestra colmena, quitarle el polvo; adornáis vuestro interior; le dáis esa sobria elegancia que para realizarse sólo exige orden y buen gusto.

Es también necesario el movimiento, y cuánta variedad! Llegada á la edad madura una persona que se ha habituado á ello, es aun joven por la flexibililidad y la facilidad de sus

movimientos. La que no se ha sometido á esos trabajos, ha perdido para siempre toda gracia femenina.

Tenéis además los paseos y los sports. Recordad que el ejercicio es todavía más necesario al adulto que al niño, aunque la capacidad de la caja toráxica quede fija en adelante.

El cuerpo se adaptaría muy pronto á los hábitos de inmovilidad relativa.

Algunos años sin ejercicio conveniente, acarrean una alteración profunda.

Los ligamentos se incrustan de sales calcáreas; las articulaciones se resecan, disminuyen de amplitud; los músculos se ponen blandos, flojos, caídos.

Siendo insuficientes las combustiones orgánicas, la grasa invade los tejidos, se infiltra en los músculos, produce su degeneración. El aparato digestivo no está ya contenido por el cinto vivo, muy elástico, de los músculos; el estómago se dilata, sus contracciones perezosas disminuyen la digestión. Las costillas no están sometidas á la inspiración forzada y se aniquilarán en parte; los pulmones se reducen.

Las combustiones son incompletas.

Ya sabéis que si no hay aire en exceso, nuestros aparatos de calefacción nos exponen al peligro del óxido de carbono, menos oxigenado que el gas carbónico.

Si en la edad madura no respiramos bastante, se forma ácido úrico, menos oxigenado que la urea, una de las substancias de desecho.

La urea se disuelve muy fácilmente en los líquidos del organismo y se elimina. Por el contrario, una parte del ácido úrico, disolviéndose poco, satura la sangre y, á intervalos regulares, se precipita sobre todo en las articulaciones donde la circulación es menos fácil: de ahí los excesos de gota, los reumatismos. Los delgados canales de los riñones y del hígado, se prestan mal al paso de las arenas no disueltas; resultando los cólicos nefríticos, hepáticos.

Se designa bajo el nombre de artritismo la predisposición á todas esas miserias. El artritismo se hace hereditario.

Una persona que hace ejercicio diario, no solamente tiene

resíduos de combustión más normales y más solubles, sino que están en menor cantidad, porque la grasa ha desaparecido en parte y porque la substancia muscular es casi pura.

La fatiga se hace sentir cada vez menos. Es lo que llamamos el hábito de la marcha y de los deportes.

Puesto que en la juventud y en la edad madura es necesaria la actividad, os preguntaréis quizá, señoritas, si, llegado á la vejez el hombre, puede al fin abandonar el ejercicio.

¿Qué es la vejez? Es la edad en que los órganos degeneran.

El ojo es el que primero pierde su integridad. A partir de los 15 años, empieza lentamente á ser menos límpido, cuando los huesos y los músculos no tienen todavía su completo desarrollo.

El aparato circulatorio se conserva joven, elástico, hasta los 35 años.

El anciano tiene las arterias incrustadas de sales calcáreas; sus paredes se han espesado y su volumen, por consiguiente, ha disminuído. La circulación se hace difícil en esas tubos estrechos é inertes.

Los músculos envejecen á partir de los 50 años. No solamente pierden su elasticidad, sino que su tejido se hace fibras lentamente.

No quiero haceros el cuadro del decaimiento de los órganos, os impresionaría tal vez. Sabed solamente que aunque muy expuesto á la sofocación (envenenamiento momentáneo de la sangre por el gas carbónico) y al entorpecimiento ó laxitud (acidez persistente de los músculos), el anciano debe sin embargo luchar contra la anquilosis y facilitar la respiración y la circulación por medio de ejercicios suaves y repetidos. (Los ejercicios violentos le están prohíbidos á causa del peligro de rotura de las arterias). Debe cambiar frecuentemente de sitio, aunque más no sea en su habitación; hacer movimientos de gimnasia casera, masages, para mantener el buen funcionamiento de la piel.

Al hablaros de la vejez, me pregunto, señoritas, si los límites de la juventud y de la edad madura no han retrocedi-

do hasta los últimos límites y si, por no sé qué sorprendente maravilla, existen aun «personas de edad», sobre todo en nuestro sexo.

Una abuela á quien sus hijos deseaban hacer vivir con ellos en una ciudad de provincia, respondía: «Quiero ir á donde pueda encontrar damas ancianas, en Marsella no las hay. . . .»

Cómo se debe caminar

El profesor Ricardo Nelligan, del Colegio Americano de Amherst, se asombra de la ignorancia profunda que tiene la mayoría de las personas á este respecto. Hay sin embargo leyes para el andar; difieren en verdad del terreno que se recorre, pero hacemos mal en no conocerlas y por consiguiente en no observarlas. El autor de un trabajo publicado recientemente, resume estas leyes con brevedad. La marcha ordinaria en la calle de una ciudad sobre un terreno plano, sin accidentes, bien unido, sobre un camino cuyo terreno está bien nivelado, debe ejecutarse levantando el pecho para dar toda libertad al juego de los pulmones y del corazón. Si se pone en práctica siempre esta regla, se tomará la costumbre de mantener los hombros en la posición determinada, se evitará el arquearse, y se prevendrán muchas molestias, es decir, enfermedades. El paso debe ser más corto y más lento en las marchas á grandes distancias, para evitar el agotamiento de las fuerzas. En el paseo ordinario, el paso militar de 120 pasos por minuto es más ó menos lo que conviene á un hombre de talla mediana y que camina sin esfuerzo; al contrario, para las personas apuradas, de estatura elevada, el paso militar, es muy corto y muy lento, y el caminante debe regirse según la experiencia que haya adquirido. En las carreras de 1 ó 2 kilómetros á 10, un hombre de 1 metro 70 puede dar 175 pasos por minuto. Algunos fisiólogos pretenden que en la marcha ordinaria, el cuerpo debe estar inclinado para facilitar la velocidad y dan como ejemplo al indio Piel Roja de Cooper. Otros afirman que la marcha no es más que una serie de caídas alternativas del pie

y de esto deducen que en la marcha acelerada hay necesariamente que inclinarse hacia adelante. El profesor Nelligan combate esta opinión, y hace observar que los andarines americanos legendarios habían adoptado todos como regla las posturas siguientes: en la marcha de velocidad sobre un terreno unido, echar los hombros hacia atrás y extender la pierna de adelante en el momento que el talón toca el suelo; en la marcha de velocidad sobre un terreno desigual ó cenagoso, doblar la pierna delantera en el momento que el talón toca al suelo; en la marcha en pendiente, cuando se sube una colina ó una altura cualquiera, doblar la rodilla de la pierna delantera, colocar el pie de plano sobre el suelo manteniendo la pierna de atrás muy extendida. El cuerpo inclinado durante la marcha, agota la resistencia de los músculos de la espalda y acaba por causar una gran fatiga cuando se camina durante mucho tiempo. El señor Nelligan hace observar igualmente, que la actitud recta debe recomendarse sobre todo á las mujeres. Tal era la de la más grande caminadora norteamericana, que ha existido: Bertha von Hillen, de la que aún se habla con entusiasmo.

La prensa en los Estados Unidos

A nadie sorprende el prodigioso desarrollo de la prensa en los Estados Unidos durante el siglo último. Sin embargo, algunas cifras son instructivas y sorprendentes. Una primera estadística de 1810 daba 366 periódicos, de los cuales sólo 25 eran cuotidianos y 300 semanales. La última estadística de 1907, arroja 21.000 periódicos, 2.415 cuotidianos y 16.288 semanales. Y esto representa aproximadamente diez *billones* de ejemplares, que corresponden á un gasto de dinero anual para los compradores equivalente á unos doscientos millones de dollars.

La navegación del porvenir

Sir Hugh Bell, presidente del Instituto británico del fierro y del acero, prevee la transformación futura y aún próxima de

la navegación por la substitución de la electricidad al vapor. Según él, el navio eléctrico será en el porvenir lo que es hoy el automóvil en la tracción. Dentro de algunos años, con poca fuerza mecánica y un equipaje reducido, las travesías se efectuarán en condiciones de rapidez desconocidas hasta ahora, utilizando la hulla blanca de las fuentes del Niágara para atravesar el Atlántico. Otro ingeniero, no menos experimentado, el señor R. Oldham, cuyos trabajos sobre navegación moderna son de autoridad, predice que dentro de veinte y cinco años será posible efectuar el trayecto del Océano á razón de 40 millas (64 kilómetros) por hora en navíos de 1200 pies (400 metros de largo), 9 metros de profundidad y 30 metros de ancho. Esto será lo que él llama «los grandes lebreles del mar». Se moverán por medio de 60 calderas, que darán 130 á 135 mil metros cuadrados de superficie calorífica. Contendrán recipientes de agua de una capacidad de 2.500 toneladas, mantenidos siempre llenos y pudiendo vaciarse en caso necesario en 20 minutos, lo que permitirá volver á poner á flote el buque á pique. El tonelage de estos leviatanes, sería de 65.500 toneladas. Podrían llevar á bordo 6.700 pasajeros. La fuerza motriz sería de 170.000 H. P., y el costo de semejantes gigantes sería de 85 millones de francos. El señor Oldham agrega: «Esto no es ni un sueño, ni una paradoja. El porvenir demostrará su realidad, antes de la mitad del siglo.»

Liga contra la mortalidad infantil

Esta institución establecida recientemente en Francia, prosigue con empeño su obra de beneficencia social. En un comunicado dirigido al gobierno, acaba de llamar su atención sobre el aumento de los fallecimientos de niños en los centros manufactureros. En San Quintín, muere actualmente cerca del 60 °/₀ de los que nacen. La Liga quería obtener que á las mujeres en cinta les fueran prohibidos en las manufacturas los trabajos pesados ó muy penosos y, sobre todo, que el contrato de trabajo, no sea rescindido durante la crisis materna de toda madre que amamanta á su hijo.

Variedades

Máximas educativas. A las madres.—El reloj brújula.—El maestro de escuela.—La peste y los gatos.—Enseñanza antialcohólica.—Un árbol remendado.—Una maestra alpinista.—Intercambios de maestros.—Teatro esperanto.—La influencia de la luz sobre las criaturas.—Lo que es un billón.—Conmiseración.

Máximas educativas. A las madres

El niño, á penas venido á la luz y en los primeros meses de su existencia, no tiene otras necesidades que aquellas de la vida animal. Más tarde, junto con los sentidos, se despierta su inteligencia que se desarrolla por medio de la instrucción. Pero antes de esta instrucción él necesita educación.

El deber de educar desde la infancia al niño corresponde á la madre. Esta por lo tanto puede seguir el adelantamiento de la inteligencia en germen, y hacer que este brote crezca sano y derecho. Los más grandes vicios del hombre tienen algún lejano origen en su infancia y en el gobierno que les dieron las nodrizas. Hay padres que se divierten en ver un niño torcer el pescuezo á un pollo, matar á un pajarito, arrancar las alas y las patitas á un insecto, jugar una mala pasada á un compañero, engañarlo, etc. Pues bien, en estas acciones está á menudo el origen de futura perversidad.

No infundáis nunca miedo al niño. Es una pésima costumbre aquella de contarle historias de espíritus, de duendes, de brujas; no le amenacéis con el lobo, el oso, con el hombre de la bolsa negra; haréis de él un hombre débil de espíritu,

miedoso, tonto, supersticioso. No le asustéis bruscamente cuando está sólo, si no queréis que se vuelva epilético.

Sed buenos é indulgentes. Obtendréis de él todo con la bondad y la sociabilidad.

Sed para el niño su mejor ejemplo. Que aprenda de vosotros mismos á amar á sus padres, á sus hermanos, á tener compasión de los pobres y de los desgraciados, á ser honesto, generoso, leal, caritativo.

Una ciega ternura, impulsada hasta concederle alguna cosa que puede serle nociva y á no reprimir sus caprichos, le hará creer de poder obtener de vosotros todo lo que él quiere, de tener casi el derecho á ello.

El niño caprichoso, desobediente, mal educado, es causa contínua de disturbios y de disgustos. Sin decir que los pequeños defectos se vuelven después los gérmenes de vicios, los cuales desarrollándose con la edad pueden comprometer su porvenir y su salud.

Las horas en que los niños se entregan al juego, son las más propicias para explorar su índole y dirigir sus pasiones.

Procurad que los juguetes que ponéis en sus manos tengan en sí algo de instructivo.

Transigid de cuando en cuando sobre alguna pequeña falta, que no rara vez es el efecto de la irreflexión y de la distracción, «pero nunca sobre un hurto doméstico, aún fuese por una nonada, pues, una vez que tenga esta mala costumbre el niño podrá permitirse robar dinero de los bolsillos del padre, de los amigos etc.»

Decidle que una mentira, puede hacer perder la reputación y ocasionar la ruina de un joven. No hay robos ni mentiras inocentes.» Enseñad en buena hora al niño la templanza y la modestia, el desprecio al egoismo, la admiración por la honestidad y la virtud, por la abnegación, el espíritu de sacrificio y de sociabilidad.

Acostumbradlo al calor, al frío, al viento, al sol, á las fatigas, á hacer por sí mismo todas aquellas cosas que pueda. Los padres que crian á sus hijos con mucha delicadeza deberán inculparse á sí mismos si los tendrán después endebles

de salud. Habituadlo á la limpieza, al aseo de su persona y de los vestidos, haciéndole comprender que estos principios son auxiliares eficaces de la salud y una buena recomendación para ser bien acogidos en la sociedad.

No hagáis de él un milagro de ingenio, como suelen hacer á menudo algunas madres de poca sagacidad. El orgullo y la presunción ocuparán el puesto de la humildad y de la modestia. Cultivad más bien la curiosidad del niño y no perdáis ocasión para instruirlo á su gusto. Los paseos en la ciudad y en el campo, los miles y variados objetos que le caerán bajo el ojo le suministrarán la oportunidad de satisfacer á su deseo de instruirse. La curiosidad es la madre del saber, dice el refrán, y que esto sea verdad está probado por una larga experiencia.

Haced de modo que el niño se habitúe oportunamente al orden en todas sus cosas; á tener tiempo para todas sus ocupaciones y á cumplirlas con la necesaria actividad.—*Silvia Chicherio.*

El reloj-brújula

No á todos los marinos le será conocido el reloj de bolsillo como una brújula perfecta que pueden consultar en alta mar á falta de la que suelen llevar en sus embarcaciones. El modo de usar el reloj como brújula es el siguiente: Supuesto que brille el sol—siquiera por un momento—se coloca el reloj de plano, haciendo que la aguja de las horas apunte exactamente al sol. Esto se logra haciendo que la sombra de la aguja quede cubierta por ella. Hecho lo cual se toma el punto medio entre la aguja y las doce; y de este punto se imagina una línea, que partiendo del mismo, pase por el centro de la esfera y se prolongue hasta la circunferencia.

Esta línea señalará exactamente el *Sur* y el *Norte*, con lo que ha logrado el marino orientarse.

Este mismo medio puede servir para marcar en cualquier punto el *meridiano*, tan útil á la gente de campo, pastores, etcétera.

El maestro de escuela

¿Habéis reflexionado alguna vez lo que es un maestro de escuela, en esa magistratura que servía de refugio á los tiranos de otras épocas, como á los criminales el asilo sagrado del templo?

¿Habéis pensado alguna vez en lo que es quien enseña á los niños?

Entráis en la casa de un hombre que construye ruedas y timones; entráis en la de un tejedor que fabrica telas; y decis: es un hombre necesario.

Vosotros saludáis á estos hombres, á estos honrados trabajadores.

Entráis en la mansión de un maestro de escuela; saludadlo más atentamente. ¿Sabéis lo que hace? *Fabrica espíritus*.—*Victor Hugo.*

La peste y los gatos

Se ha comprobado en las Indias, que las localidades donde hay gatos no son visitadas por la peste- El gato tendría pues propiedades fisiológicas propias para matar el microbio del terrible flagelo. Los japoneses, gentes prácticas, al asecho de todos los progresos han puesto esta idea en ejecución, Para poner á su país al abrigo de la enfermedad, han hecho traer 5.000 gatos. Otros seguirán pues sus agentes hacen actualmente una jira por América y por Australia para conseguir un importante cargamento de esos felinos.

Esta virtud atribuída á los gatos confirmaría la opinión que de ellos tienen los turcos. Ellos lo consideran como un animal puro. Ellos lo crían en sus casas y lo tienen en gran estima.

Enseñanza antialcohólica

Sería de desear que se substituyesen un tanto los modelos de escritura y los ridículos problemas de aritmética en las escuelas de primera enseñanza por máximas antialcohólicas y como bases de problemas, cuestiones del mismo género, por ejemplo: dado el valor de 5 centavos de una copa de alcohol y el número de ellas que toma por día el obrero. ¿Qué capital podría reunir en diez años de abstinencia alcohólica? etc.

En las paredes deben colocarse carteles, y con grandes letras, observaciones antialcohólicas; por ejemplo: de cada 100 alcoholistas se contarán 80 tísicos, de los cuales morirán 60.

La tuberculosis es incurable para el alcohólico, el sujeto sobrio se curará casi siempre al principio de la enfermedad.

Puede ser alcohólico un individuo que no se haya embriagado nunca, bastará la cantidad del alcohol y la frecuencia en ingerirlo.

El tísico se cura por las buenas condiciones de su estómago, el alcohólico pierde el apetito, digiere tarde y mal.

Un árbol remendado

Las quebraduras y enfermedades se curan como es sabido, con más facilidad en individuos jóvenes y robustos que en viejos y decrépitos; pero el caso que vamos á referir viene á comprobar que no debe desesperarse de prolongar preciosas vidas ni aún en individuos de edad muy avanzada cuando estos son árboles.

En las inmediaciones de Schimshein (Alemania), existe un olmo de más de 1000 años de vida y cuyo tronco mide 15 1/2 metros de circunferencia. Hacia la mitad del siglo XIX un rayo lo incendió; el fuego consumió la mayor parte del interior del tronco y el árbol iba secándose. Pero los habitantes del lugar, desconsolados de presenciar la lenta agonía del

ser querido, pusieron mano á la obra para salvarlo. Llenaron con arena todos los huecos del tronco, muraron con material todas las entradas y substituyeron la corteza con una mezcla dura pero porosa. A los 8 meses el olmo empezó á dar señales de nueva vida. En la siguiente primavera aparecieron nuevos brotes y con los años un nuevo ramaje ha ido extendiéndose. Se le da al convaleciente muchos años más de vida.

Las autoridades lo tomaron bajo su custodia, lo rodearon de una reja y siguen dispensando al venerable milenario los más solícitos cuidados.

Una maestra alpinista

Afirma *The School Bulletin*, de Nueva York, que Ana S. Peck es la única mujer que se ocupa en enseñar el arte de ascender á las montañas. Dejó su puesto en el Smith College y se hizo trepadora profesional. Hace poco realizó á la cabeza de un grupo de turistas una ascensión del Huáscar, en el Perú, cuya altura se estima variablemente en 20 á 26.000 piés ingleses.

Intercambios de maestros

Dimos en su tiempo la noticia de un convenio celebrado entre los ministerios de instrucción pública de Francia y Alemania, para el intercambio de maestros de instrucción académica con el objeto de perfeccionarse en el respectivo idioma y de enseñar el suyo propio en clases de conversación, expresamente creadas á ese fin.

La innovación ha dado hasta hoy muy buenos resultados, al punto que el ministerio en Berlín, dispuso que en adelante también maestros más jóvenes de las escuelas comunes podrán participar de este beneficio.

Teatro esperanto

Van tres veces que con motivo de congresos esperantistas, se han efectuado en diferentes países, representaciones dramáticas en idioma esperanto y en condiciones cada vez más satisfactorias. Los actores españoles, franceses, alemanes é ingleses, que llenaron los papeles en una misma pieza, los habían estudiado en esperanto cada uno en su país, reuniéndose luego en el lugar de la representación donde, previo de tan sólo dos ensayos de escena, se desempeñaron á satisfacción del público, no menos cosmopolita que los actores, y conocedor de la nueva lengua.

En ocasión del 4° Congreso, que se verificará del 16 al 22 de Agosto en Dresden (Alemania), se dará en esperanto la tragedia *Ifigenia en Tauris*, de Goethe, interpretada por verdaderos artistas, espectáculo que se repetirá luego en otras ciudades.

La influencia de la luz sobre las criaturas

Cuando una criatura llora, nos irritamos y nos impacientamos. La nodriza, si tiene paciencia, trata de calmarlo haciéndole saltar sobre sus rodillas. La criatura á pesar de esto no deja de llorar. Poniéndolo al abrigo de la luz, en muchos casos, desaparece este mal humor. En efecto, el doctor Woodspitchinson, nos dice: «la criatura experimenta bajo el efecto de la luz una sensibilidad dolorosa. Ella no tiene aún juicio y á menudo ni cabellera, que le proteja contra los rayos del sol. Por tanto, es una crueldad dejar esos pequeños seres, expuestos á la luz demasiado hiriente! Ellos se contorcionan, lloran. Nosotros los encontramos insoportables y es á nosotros que ellos podrían acusar».

Lo que es un billón

Pocas personas se dan cuenta de lo que representa esa palabreja y es difícil, casi imposible figurarse un billón de cualquier cosa, aunque fuera de granos de arena.

Por de pronto no hay nadie en el mundo que pueda llegar á contar un billón. Contando rápidamente, se cuentan 160 ó 170 por minuto, pero para hacer un cálculo, y aunque la cantidad sea exagerada, podemos suponer que se llegue á contar 200, concediendo que tuviera tiempo para respirar.

Partiendo de este dato, se llegarían á contar 12.000 por hora, 228.000 en un día, lo que nos daría en un año 105.120.000, siempre admitiendo que la persona fuera infatigable y contara sin cesar hora tras hora y día tras día. Para contar, pues, un billón una persona que llegara á 200 por minuto, tardaría, en nombrar las cifras, un período de 9.512, años 342 días, 5 horas y 20 minutos, y eso sin parar de contar. Es decir, que si uno de los primitivos habitantes del Egipto hubiera empezado á contar en aquella época, y las divinidades egipcias le hubiesen concedido 95 siglos de vida, todavía no hubiera concluído su tarea. Ahora bien: si suponemos que para no marearse se le concedían al día 12 horas de reposo y descanso, entonces necesitaría para contarlo 19.025 años, 319 días' 10 horas y 40 minutos.

Conmiseración

Sobre un carro, á la orilla del mar, están dos niños sentados. En sus rostros puede leerse la expresión del hambre y de la indigencia. Hijos del pecado, abandonados á sí mismos, trabajan para vivir. El más jóven muerde un pan negro, recibido poco antes; el otro lo mira con ojos compasivos; está hambriento, pero calla. Aquella mirada ha conmovido al compañero...

—Tienes hambre? le pregunta.

—Sí! responde el más viejo.

—Toma! y le alarga todo el pedazo de pan.

—Y tú?—le pregunta el otro con un hilo de voz...

—Yo he cenado ayer tarde; come sin cuidado..., y bajo los rayos solares, se echa en el carro, para olvidar con el sueño el sacrificio realizado. El otro devora el pan como si fuera ambrosía.

Comprende ahora lo que quiere decir conmiseración!— *R. K. Jeretov.*

Estadística de las escuelas dependientes del Consejo Nacional de Educación

---

5ª PUBLICACIÓN

Con los presentes, continúa este Consejo la publicación de los datos estadísticos aparecidos en números anteriores. En el próximo se podrá dar un resumen completo de la República en el año 1908.

Escuelas de la Capital

La inscripción en las escuelas primarias dependientes de este Consejo, ha tenido las siguientes variaciones durante el año transcurrido.

MESES	INSCRIPCIÓN			ASISTENCIA MEDIA		
	VARONES	MUJERES	TOTAL	VARONES	MUJERES	TOTAL
Marzo..........	42 010	48.046	90.056	35.817	40 462	76.279
Abril...........	45.330	49 565	94.895	37 402	39.885	77.287
Mayo..........	46.158	50.018	96 176	39 036	41.401	80.437
Junio.	46 185	49 961	96.146	37.676	39.544	77.220
Julio......	45.793	49.529	95.322	36 387	38.014	74.401
Agosto.........	45.266	48.951	94.217	37 831	39.765	77.596
Septiembre.....	44.648	48 300	92 948	37.604	39 741	77.345
Octubre........	43.431	47.194	90 625	37.078	39.443	76 521
Noviembre	43.211	47.000	90 211	36 020	39.099	75.119

El aumento de este año sobre el número máximo en 1907, ha sido, como se vé, considerable. De 88.951 alumnos la inscripción ha subido, en Mayo de 1908, á 96.176, es decir, un aumento de 7.225 alumnos equivalente á un 8,12 o/o de la inscripción del año anterior.

La inscripción máxima de 1908, ha correspondido á los 14 consejos escolares, de acuerdo con las siguientes cantidades.

Consejo escolar	1°	3.148	alumnos	en 9	escuelas.
—	2°	6.329	—	11	—
—	3°	7.919	—	16	—
—	4°	9.398	—	18	—
—	5°	6.910	—	13	—
—	6°	10 070	—	16	—
—	7°	6.280	—	12	—
—	8°	6.055	—	10	—
—	9°	5.859	—	9	—
—	10°	7.982	—	16	—
—	11°	9.057	—	11	—
—	12°	8.122	—	16	—
—	13°	5.470	—	16	—
—	14°	3.577	—	11	—
	Total	96.176	—	184	—

Posteriormente á Mayo, el número de escuelas en funcionamiento ha llegado á 187 en el mes de Septiembre y en los sucesivos.

La subdivisión de alumnos por grados, ha sido la siguiente:

MESES	GRADOS					
	1°	2°	3°	4	5°	6°
Marzo	43.352	20.737	13.051	7.456	3.670	1.790
Abril...........	45.444	21.884	13.674	7.934	4.002	1.957
Mayo...........	46.148	22.183	13.849	8.002	4.016	1.978
Junio..........	46 226	22 153	13.845	7.948	3.995	1.979
Julio	45.827	21 934	13 756	7.891	3.963	1.951
Agosto.....	45 328	21.671	13.574	7 790	3.911	1.943
Septiembre	44.774	21.394	13.355	7.642	3.856	1.927
Octubre	43.484	20.919	13.027	7.492	3.787	1.916
Noviembre......	43 270	20.809	12.973	7.462	3 784	1.913

El personal docente que ha prestado servicios, ha estado constituído por:

MESES	DIRECT.	VICE DIRECT.	1ª CAT.	2ª CAT.	3ª CAT.	ESPECIALES CÁTEDRAS	TOTAL
Marzo ...	178	112	488	294	1.212	393	2.677
Abril	182	116	495	297	1.365	427	2.892
Mayo	184	125	485	298	1.473	430	2.995
Junio.....	185	127	482	295	1.556	444	3 089
Julio.....	186	133	472	290	1.592	473	3.146
Agosto...	185	136	466	287	1.610	488	3 172
Septiem..	187	139	461	288	1.591	488	3.154
Octubre. .	187	141	457	288	1.608	493	3.174
Noviem ..	187	142	460	290	1.612	497	3.188

El número de secciones de grado en funcionamiento, ha sido el siguiente:

MESES	SECCIONES DE GRADOS						
	1°	2°	3°	4°	5°	6°	TOTAL
Marzo ...	935	508	345	237	117	68	2.210
Abril....	977	528	360	242	125	73	2.305
Mayo....	999	537	367	243	126	74	2.346
Junio	1.012	538	369	243	125	75	2.362
Julio.....	1.018	539	372	243	125	75	2.372
Agosto ..	1.018	540	371	243	126	76	2.374
Septiem..	1.020	539	371	243	126	74	2.373
Octubre..	1.020	539	371	243	126	74	2.373
Noviem. .	1.021	539	371	243	126	74	2.374

He aquí las subdivisiones de alumnos por nacionalidad, matrícula y edad, en el mes de mayor inscripción, Mayo.

Matrícula		Nacionalidad		EDAD EN AÑOS									
P.	G.	A.	E.	6	7	8	9	10	11	12	13	14	Más de 14
89630	6546	88519	7657	12458	15776	15714	14263	12971	10444	8243	4292	1656	359

ESCUELAS NOCTURNAS

La inscripción de estas escuelas ha tenido las siguientes variaciones durante el año transcurrido:

MESES	INSCRIPCIÓN		TOTAL	ASISTENCIA MEDIA			ESCUELAS
	VARONES	MUJERES		VARONES	MUJERES	TOTAL	
Marzo...	3.878	2.080	5.958	2.825	1.660	4.485	39
Abril....	4.566	2.414	6 980	3.360	1.880	5.240	41
Mayo....	4.606	2.468	7.074	3.266	1.871	5.137	42
Junio....	4.577	2.486	7.063	3.271	1.814	5.085	42
Julio.....	4.356	2.464	6.820	3.005	1.719	4.724	43
Agosto ..	4.055	2.423	6.478	2.881	1.684	4.565	43
Septiem .	3.787	2.399	6.186	2.674	1.652	4 326	43
Octubre .	3.550	2.379	5.929	2.393	1.619	4 012	42
Noviemb.	3.552	2.377	5.929	2.152	1.636	3.788	43

La subdivisión de alumnos por grados ha sido la siguiente:

MESES	GRADOS				Secciones de grado
	1.º	2.º	3.º	4.º	
Marzo.............	2.438	2.376	1.121	323	133
Abril.............	2.896	2.346	1.329	409	148
Mayo..........	3.005	2.408	1 294	367	150
Junio....	3 095	2.364	1.250	354	153
Julio.	2.987	2.274	1.214	345	155
Agosto........	2.863	2.133	1.168	314	154
Septiembre......	2.735	2 046	1.116	289	155
Octubre.........	2.625	1.978	1.060	266	153
Noviembre......	2.630	1 978	1.055	266	153

El personal docente que ha prestado servicios ha estado constituído por:

MESES	DIRECTORES	MAESTROS	PROFESORES ESPECIALES	TOTAL
Marzo..................	39	85	6	130
Abril....................	41	99	6	146
Mayo....................	42	106	5	153
Junio......	42	113	6	161
Julio.....................	43	115	6	164
Agosto..................	43	113	6	162
Septiembre	43	114	6	163
Octubre.................	43	112	6	161
Noviembre..............	43	113	6	162

Escuelas Militares

El número de escuelas militares que han funcionado durante el año transcurrido (hasta noviembre inclusive) es el siguiente:

MESES	EN LA CAPITAL	EN PROVINCIAS	EN TERRITORIOS	TOTAL
Marzo	11	12	2	25
Abril	20	22	2	44
Mayo	22	21	3	46
Junio	23	24	3	50
Julio	25	25	3	53
Agosto	26	24	3	53
Septiembre	26	25	2	53
Octubre	26	26	1	53
Noviembre	25	25	2	52

La inscripción de alumnos ha sido la siguiente:

MESES	EN LA CAPITAL		EN PROVINCIAS		EN TERRITORIOS		TOTAL	
	Inscripción	Asistencia	Inscripción	Asistencia	Inscripción	Asistencia	Inscripción	Asistencia
Marzo	756	559	1.282	1.134	134	42	2 172	1.735
Abril	1.411	960	2 673	2.123	215	97	4.299	3.180
Mayo	1 649	1.100	2.764	2.168	201	134	4.614	3.402
Junio	1 890	1.248	2 742	2.046	168	119	4.800	3 413
Julio	2.099	1.310	2 915	2.107	130	120	5 204	3 537
Agosto	2.155	1 449	2.815	1 997	187	134	5.157	3 580
Septiembre	2 107	1.354	2 815	1.927	140	66	5 062	3.347
Octubre	2.016	1 235	2.939	1.932	47	32	5.032	3.199
Noviembre	1 984	1.184	2.891	1 831	119	95	4 994	3.110

El personal docente ha estado constituído por:

MESES	EN LA CAPITAL			EN LA PROVINCIA			EN TERRITORIOS			TOTAL		
	Direc.	Maes.	Total	Direc.	Maes.	Total	Direc.	Maes.	Total	Direc.	Maest.	TOTAL
Marzo	11	25	36	12	13	25	2		2	25	38	63
Abril	20	45	65	22	33	55	2		2	44	78	122
Mayo	22	50	72	21	42	63	3	1	4	46	93	139
Junio	23	50	73	24	43	67	3	1	4	50	94	144
Julio	24	51	75	25	43	68	3	1	4	52	95	147
Agosto	26	55	81	24	46	70	3	1	4	53	102	155
Septiembre	26	59	85	25	50	75	2	1	3	53	110	163
Octubre	26	58	84	26	50	76	1	—	1	53	108	161
Noviembre	25	54	79	25	49	74	2	2	4	52	105	157

Escuelas en los Territorios y Colonias

Por no tenerse completas las planillas correspondientes á los bimestres posteriores, sólo se da aquí la estadística del 2.° y 3.° del año, Marzo y Abril y Mayo y Junio (1.° y 2.° escolares).

Número de escuelas y secciones de grado

Bimestre Mayo-Junio

Territorios	Escuel.	Secciones de grado						Total de Sección
		1°	2°	3°	4°	5°	6°	
Misiones.......	37	54	32	15	4	2	2	109
Chaco..........	23	26	22	12	3	2	2	67
Formosa.......	10	13	7	2	2	2	—	26
Pampa.........	32	36	28	17	10	2	1	94
Neuquén.......	27	28	17	4	—	—	—	49
Chubut........	23	23	17	6	—	—	—	46
Río Negro.....	17	18	17	8	2	—	—	45
Santa Cruz.....	3	3	2	2	—	—	—	7
Tierra del Fuego	1	1	1	1	—	—	—	3
Martín García..	2	1	2	2	1	—	—	6
Los Andes.....	1	1	—	—	—	—	—	1
Sampacho......	5	7	5	3	2	1	—	18
Puerto Militar..	1	1	1	1	—	—	—	3
Total....	182	212	151	73	24	9	5	474

Inscripción y asistencia media

Bimestre Mayo-Junio

Territorios	Inscripción			Asistencia media		
	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres	Total
Misiones.............	2.165	1.635	3.800	1.715	1.298	3.013
Chaco................	1.131	864	1.995	949	744	1.693
Formosa.............	359	318	677	283	260	543
Pampa...............	1.442	1.538	2 980	1.106	1.222	2.328
Neuquén.............	797	510	1.307	580	396	976
Chubut..............	461	368	829	333	251	584
Río Negro....	525	454	979	403	349	752
Santa Cruz..........	32	47	79	24	43	67
Tierra del Fuego.....	19	22	41	14	14	28
Martín García........	30	19	49	22	15	37
Los Andes...........	18	12	30	18	12	30
Sampacho...........	286	289	575	203	218	421
Puerto Militar.......	46	40	86	33	28	61
Total.....	7.311	6.116	13.427	5.683	4.850	10 533

La inscripción por grado es la siguiente:

Todos los territorios	En 1°	2°	3°	4°	5°	6°
Marzo-Abril	7396	3123	1086	353	119	59
Mayo-Junio..............	8387	3342	1144	382	119	53

El personal docente ha estado constituído por:

Todos los territor.	Director			1ª Cat.			2ª Cat.			3ª Cat.			Prof. esp.			TOTAL		
	V.	M.	T.	V.	M.	T.	V.	M.	T.	V.	M.	T.	V.	M.	T.	V.	M.	T.
Marzo-Abril..	109	67	176	7	21	28	15	35	50	17	96	113	3	2	5	151	221	372
Mayo-Junio..	114	66	180	7	22	29	12	32	44	19	106	125	3	2	5	155	228	383

ESCUELAS NACIONALES EN LAS PROVINCIAS (ley 4874)

Las escuelas nacionales en las Provincias han tenido en este año un aumento considerable sobre 1907, que no es posible determinar todavía, pues la máxima estará talvez en el bimestre que siga á los que aquí constan. En 1907 fué de 37.418 alumnos que permanecían en las escuelas al finalizar el 5° bimestre, Septiembre-Octubre; siendo este año de 42.265, en el mismo bimestre, el aumento equivale á 4.847 alumnos, es decir, un 13 %.

He aquí el número de las escuelas y secciones de grado.

Bimestres	Escuelas	SECCIONES				TOTAL
		1er. gr.	2.°	3.°	4.°	
Marzo - Abril	393	786	432	96	12	1326
Mayo-Junio............ ..	390	797	454	101	10	1362
Julio-Agosto	402	824	461	99	10	1394
Septiembre-Octubre.. ...	433	882	466	101	10	1459

BIMESTRES	INSCRIPCIÓN			ASISTENCIA MEDIA		
	V.	M.	T.	V.	M.	T.
Marzo-Abril	21.603	16 684	38.287	15 870	12.512	28 382
Mayo-Junio.......	22.853	17.642	40 495	17.748	13 934	31.682
Julio-Agosto	23.375	17.789	41.164	18.423	14.166	32 589
Septiem.-Octubre	23 917	18.348	42 265	18.907	14 658	33 565

Inscripción de Alumnos por Provincia

Bimestre de Septiembre-Octubre

PROVINCIAS	ESCUELAS	INSCRIPTOS		TOTAL
		Varones	Mujeres	
Santa Fé	28	1.521	1.240	2.761
Entre Ríos	33	2.218	1.767	3 985
Corrientes	34	2.681	1.877	4.558
Córdoba	34	1.676	1.568	3.244
Tucumán	36	1.779	1.425	3.204
Mendoza	27	1.813	1.403	3.216
San Juan	34	2 315	1.683	3.998
La Rioja	32	1.944	1.737	3.681
San Luis	40	1.915	1.371	3.286
Catamarca	37	1.737	1 398	3.135
Santiago del Estero	39	1.890	1.279	3.169
Salta	35	1.646	1.162	2.808
Jujuy	24	782	438	1.220
Totales	433	23 917	18 348	42.265

La subdivisión de alumnos por grado es la siguiente:

BIMESTRES	GRADOS			
	1°	2°	3°	4°
Marzo-Abril	26.784	9.585	1.749	169
Mayo-Junio	28.185	10.280	1.876	154
Julio-Agosto	28.865	10.378	1.773	148
Septiembre-Octubre	30.042	10.293	1.787	143

He aquí las subdivisiones de algunos por nacionalidad y edad.

NACIONALIDAD			EDAD EN AÑOS									MÁS DE
Bimestres	Arg.	Ext.	6	7	8	9	10	11	12	13	14	14
Marz-Abr	37.549	738	3.399	4.817	5.525	4.864	4.997	4.403	4 390	3.136	1.976	780
Mayo-Jun.	39.550	945	3.658	5.089	5.763	5.207	5.319	4.657	4.688	3.253	2.067	794
Julio-Ago.	40.168	996	3.688	5.190	5.916	5.308	5.381	4.719	4.781	3.341	2.061	779
Sep-Octu.	41.301	964	3.834	5.323	6.107	5.452	5.589	4.855	4.844	3 366	2.094	801

El personal docente que ha prestado servicios ha estado constituído por:

BIMESTRES	Maestros de 2.ª categoría			De 3.ª			Auxiliares			TOTAL		
	V.	M.	T.	V.	M.	T.	V.	M.	T.	V.	M.	T.
Marzo-Abril	193	58	251	70	203	273	18	100	118	281	361	642
Mayo-Junio	188	55	243	81	212	293	22	115	137	291	382	673
Julio-Agost.	192	61	253	81	223	304	24	115	139	297	399	696
Sept.-Octu..	205	77	282	92	230	322	26	126	152	323	433	756

DIVIDIDO SU TOTAL POR PROVINCIA SE TIENE:

Provincias	Personal docente
Santa Fe	39
Entre Ríos	72
Corrientes	72
Córdoba	67
Tucumán	49
Mendoza	49
San Juan	67
La Rioja	68
San Luis	73
Catamarca	50
Santiago del Estero	61
Salta	58
Jujuy	31
Total	756

(NOTA GENERAL:—No todos los datos que constan en el resumen antecedente son definitivos; por más que, el margen de error, si lo hay, debe ser insignificante).